

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA – UEM/UEL

CAMILA RINALDI BISCONSINI

**FORMAÇÃO INICIAL PARA DOCÊNCIA:
RELAÇÕES ENTRE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO, UNIVERSIDADE E
ESCOLA**

Maringá
2013

CAMILA RINALDI BISCONSINI

**FORMAÇÃO INICIAL PARA DOCÊNCIA:
RELAÇÕES ENTRE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO, UNIVERSIDADE E
ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação
Associado em Educação Física –
UEM/UEL, para obtenção do título de
Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira

Maringá
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR., Brasil)

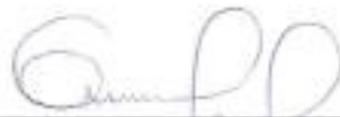
B621f	<p>Bisconsini, Camila Rinaldi Formação inicial para docência: relações entre estágio supervisionado, universidade e escola / Camila Rinaldi Bisconsini. -- Maringá, 2013. 161 f. : il.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física - UEM/UEL, 2013.</p> <p>1. Professores universitários - Formação. 2. Docência. 3. Estágio curricular supervisionado. 4. Ensino. I. Oliveira, Amauri Aparecido Bássoli de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Educação Física. Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física - UEM/UEL. III. Título.</p> <p>tCDD 22.ed. 378.12</p>
-------	--

CAMILA RINALDI BISCONSINI

**FORMAÇÃO INICIAL PARA DOCÊNCIA:
RELAÇÕES ENTRE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO, UNIVERSIDADE E
ESCOLA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração Práticas Sociais em Educação Física, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 28 de fevereiro de 2013.



Prof. Dra. Ângela Pereira Teixeira
Vivória Palma



Prof. Dra. Larissa Michelle Lara



Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira
(Orientador)

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus Pais, por sempre terem me incentivado a seguir um rumo de responsabilidade e compromisso com meus estudos, e ao meu irmão, que me fez companhia diariamente durante o período de Mestrado.

Agradecimentos

Neste momento final da conclusão de meu mestrado em Educação Física, comprazo-me em externar aqui meus mais sinceros agradecimentos a todos que comigo se fizeram presentes e me apoiaram nas horas difíceis de estudo, leitura, reflexão, estudo e montagem desta dissertação, de modo muito especial:

À Deus, que é responsável pelo início e por tudo que veio depois disso em minha vida, pelos caminhos que tive oportunidade de trilhar;

Aos meus pais, pelo amor e compreensão que sempre para comigo incessantemente manifestaram, pelo apoio em minhas decisões pessoais e profissionais e pelo exemplo de pessoas em quem pretendo continuar me espelhando;

Ao meu irmão Danilo, pela paciência e companhia durante os anos em que moramos longe de nossos pais;

À minha avó Zuleide, pelo carinho e preocupação constante e pelo cuidado durante o período de estudos;

Às minhas primas Ellen e Bruna, que foram amigas acima de tudo, por terem me ouvido e terem sido um forte apoio durante momentos difíceis;

Aos meus tios Wilson e Ieda, por terem feito parte de toda minha formação superior e pela ajuda em superar tantos anseios;

Ao meu namorado Lucas, pela força e esperança e por compartilhar de meus sonhos e mostrar que um problema sempre é seguido por uma solução;

Ao meu orientador, Professor Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, pela oportunidade de ocupar uma vaga de mestrado e pela orientação e ricos ensinamentos profissionais;

À Profa. Dra. Larissa Michele Lara, pelas contribuições e pela dedicação profissional;

À Profa. Dra. Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma, pelo tempo despendido nas análises e apontamentos que enriqueceram esta dissertação;

Aos responsáveis pelo Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM-UEL, por me terem propiciado a estrutura necessária à realização dos estudos;
Ao corpo docente do Programa, pelo esforço em planejar as disciplinas necessárias a cada área de pesquisa pretendida;

Aos estagiários de cursos de licenciatura, pela participação por meio de questionários e por fornecerem respostas tão necessárias a concretização desta pesquisa;

Aos professores atuantes na educação básica, por disponibilizarem parte de seu tempo para serem entrevistados e pelo esforço em fornecer valiosas informações em prol desta dissertação;

Aos coordenadores de estágio, que mesmo com o excesso de trabalho, aceitaram responder o roteiro de entrevista, agradeço pelas falas que contribuíram tanto para as discussões realizadas nesta pesquisa;

Às amigas Ana Luíza e Fabiane, pelas conversas de cunho pessoal e profissional, pela amizade e por tornarem mais simples o entendimento de determinadas questões procedimentais inerentes ao mestrado;

Por fim, agradeço a todos que são sujeitos de minha formação. Aqui não há espaço para citar todos que contribuíram e contribuem constantemente para a construção de minha identidade, mas compreendo que a formação é um complexo de relações nem sempre conscientes. Por isso agradeço àqueles que passaram por minha vida e a enriqueceram de algum modo. Como não há fim para a formação pessoal e profissional, nem há motivos para entendê-las separadamente, espero pela constante aprendizagem que minhas vivências irão oportunizar.

BISCONSINI, Camila Rinaldi. **FORMAÇÃO INICIAL PARA DOCÊNCIA: RELAÇÕES ENTRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO, UNIVERSIDADE E ESCOLA.** 2013. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi mapear a estrutura e o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura de uma IES pública do Norte do Paraná e sua relação com a futura atuação profissional. Utilizou-se a metodologia do tipo descritiva de característica qualitativa. Os cursos de licenciatura integrantes da pesquisa são Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras (Português e Literaturas de Língua Portuguesa), História e Pedagogia. O total de sujeitos foi de 142, dos quais 130 eram estagiários, seis eram coordenadores de estágio e seis professores supervisores. Os instrumentos para a coleta de dados se prenderam à entrevista semiestruturada e a um questionário com questões fechadas e abertas. Os dados foram tratados a partir da análise estatística descritiva e por meio da metodologia análise de conteúdo. Os resultados demonstraram que, apesar de não haver um padrão a ser seguido por todas as licenciaturas no que diz respeito à organização do estágio, há aproximações entre a percepção dos sujeitos no que se refere aos seguintes aspectos: a necessidade de maior relação entre as disciplinas do curso e as exigências de sala de aula; a importância do acompanhamento e visitas dos orientadores às escolas; o entendimento de que o estágio contribui para a formação docente, mas que ainda falta maior preparação dos discentes para enfrentar a realidade escolar; o domínio de conteúdo como foco da avaliação dos professores supervisores e a elaboração do plano de aula para os orientadores; a falta de tempo para os orientadores supervisionarem todos os estagiários; e a necessidade de maior auxílio dos orientadores quanto à escolha e organização dos conteúdos a serem trabalhados nas regências. Já os distanciamentos entre as respostas referem-se aos seguintes aspectos: a periodicidade das visitas às escolas realizadas pelos orientadores; a visão dos discentes sobre as disciplinas que mais os ajudaram nas ações no estágio; os motivos pelos quais os professores supervisores apreciam ou não receber estagiários em suas turmas; e a forma de avaliação da disciplina de Estágio Supervisionado. Percebe-se que algumas dificuldades são comuns entre todas as licenciaturas pesquisadas, e incluem: o baixo número de professores disponível nos departamentos para orientar estagiários; a falta de tempo para o acompanhamento das ações; o distanciamento entre universidade e a escola; a falta de comprometimento de alguns discentes para com sua formação; a avaliação reduzida dos planos de aula; e o excesso de trabalho dos coordenadores, professores supervisores e orientadores, o que dificulta o acompanhamento profícuo dos estágios. Por fim, entende-se que seja necessário organizar momentos específicos que envolvam coordenadores de estágio, orientadores, professores supervisores e estagiários, favorecendo a preparação para a futura atuação docente.

Palavras-Chave: Formação docente. Estágio curricular supervisionado. Ensino.

BISCONSINI, Camila Rinaldi. **INITIAL TRAINING FOR TEACHING: RELATIONS BETWEEN SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP, UNIVERSITY AND SCHOOL**. 2013. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

ABSTRACT

The aim of this research was to map the structure and development of supervised curricular internship in a public university in Northern Paraná, and its relationship to future professional performance. We used the methodology of a descriptive qualitative characteristic. The undergraduate members of the research are, Biological Sciences, Physical Education, Geography, Literature (Portuguese and Literature), History and Pedagogy. The total number of subjects was 142, with 130 intern, 6 internship coordinators and 6 supervisors teachers. The instruments for data collection was semistructured interview and questionnaire with closed-ended and open-ended questions. The data were processed from the descriptive statistical analysis and through the methodology of content analysis. Data were tabulated and further analyzed and interpreted with the use of basic statistics and content analysis. The results showed that, although there is a standard being followed by all degrees with respect to the organization of internship, there are similarities between subjects' perceptions with regard to the need for larger subjects relationship between the course and the demands of the classroom, the importance of monitoring and guiding of visits to schools; understanding that supervised curricular internship contributes to teacher training, but they still lack the most preparation of students for school face reality; mastery of content and focus the evaluation of teachers and supervisors preparing the lesson plan for the coordinators and the lack of time for the supervisors supervise all interns and the need for greater aid of guiding the choice and organization of content to be worked in regencies. Since the distances between the responses refer to frequency of visits to schools, made by advisors, student' s views on the subjects that most helped to the actions on internship, the reasons why teachers do not appreciate or supervisors receive interns in their classes, and how to evaluate the Supervised Curricular Internship discipline. It is noticed that some difficulties are common among all graduates surveyed, and include the low number of teachers available to guide interns in departments, lack of time for follow-up actions, the gap between university and school, the lack of commitment some students towards their education; strictly bureaucratic assessment of lesson plans, and the extra work of coordinators, teachers and counselors working in the school, making it difficult to follow efficiently the internship. Finally, it is understood that it is necessary to organize specific moments involving internship coordinators, counselors, teachers, supervisors and interns, encouraging preparation for future teaching performance.

Keywords: Teacher training. Supervised curricular internship. Teaching.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 -	Participação dos discentes em estágios não obrigatórios.....	63
Gráfico 02 -	Realização do estágio não obrigatório pelos discentes.....	64
Gráfico 03 -	Número de escolas em que os discentes atuaram durante o estágio obrigatório.....	65
Gráfico 04 -	Entendimento dos discentes acerca da necessidade de visitas do professor orientador ao estágio obrigatório.....	69
Gráfico 05 -	Visão dos discentes acerca da frequência com que as visitas ao estágio obrigatório deveriam ser feitas.....	70
Gráfico 06 -	Visão dos discentes sobre a contribuição do estágio obrigatório para sua futura atuação profissional.....	72
Gráfico 07 -	Visão dos discentes sobre sua preparação para cumprir suas obrigações no estágio supervisionado.....	74
Gráfico 08 -	Visão dos discentes acerca da preparação do curso para a realização do estágio supervisionado.....	76
Gráfico 09 -	Satisfação dos discentes em relação ao estágio supervisionado....	78
Gráfico 10 -	Visão discente acerca das disciplinas que estão mais diretamente relacionadas com as ações do estágio obrigatório.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Discentes do último ano de graduação em licenciatura.....	61
Quadro 02 - Atividades desenvolvidas pelos discentes durante o curso de graduação.....	62
Quadro 03 - Visão discente sobre as pessoas que contribuíram com a elaboração do planejamento das aulas no estágio.....	67
Quadro 04 - Dados pessoais e atuação profissional dos professores atuantes na educação básica.....	84
Quadro 05 - Carga horária do estágio obrigatório no último ano de graduação de acordo com os projetos pedagógicos de cada curso.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Distribuição dos discentes por curso.....	56
Tabela 02 - Participação dos professores na elaboração do planejamento das aulas.....	85
Tabela 03 - Participação dos professores nas aulas juntamente com o estagiário.....	87
Tabela 04 - Participação dos professores na avaliação das regências.....	89
Tabela 05 - Visão dos professores sobre a utilização de conhecimentos da graduação para planejamento e desenvolvimento das aulas por parte dos estagiários.....	91
Tabela 06 - Visão dos professores acerca dos conhecimentos que ficam mais evidentes durante as regências.....	93
Tabela 07 - Visão dos professores sobre o domínio de conteúdo por parte dos estagiários.....	94
Tabela 08 - Utilização de ficha específica para avaliação do estagiário.....	95
Tabela 09 - Visão dos professores acerca da carga horária destinada ao estágio supervisionado.....	97
Tabela 10 - Visão dos professores acerca de sua participação na formação do futuro professor.....	99
Tabela 11 - Apreciação dos professores sobre receber estagiários em suas aulas.....	101
Tabela 12 - Expectativa do professor supervisor em relação ao estagiário.....	102
Tabela 13 - Visão dos professores acerca da contribuição do estágio para sua formação permanente.....	103
Tabela 14 - Forma de desenvolvimento das regências.....	107
Tabela 15 - Sujeito responsável pela escolha dos conteúdos a serem trabalhados durante o estágio supervisionado.....	108
Tabela 16 - Revisão dos conteúdos por parte do orientador de estágio.....	110
Tabela 17 - Atuação do orientador sobre os conteúdos trabalhados pelo estagiário.....	110

Tabela 18 -	Visão dos coordenadores acerca das contribuições das disciplinas do curso para as ações no estágio obrigatório.....	112
Tabela 19 -	Existência de relações, por parte dos estagiários, entre os conteúdos aprendidos durante a graduação e as exigências das aulas no estágio, na visão dos coordenadores.....	113
Tabela 20 -	Visitas realizadas às escolas campo de estágio e os responsáveis pela tarefa.....	114
Tabela 21 -	Objetivo com que ocorrem as visitas às escolas campo de estágio....	115
Tabela 22 -	Periodicidade com que ocorrem as visitas às escolas campo de estágio.....	116
Tabela 23 -	Função do orientador na avaliação das regências.....	117
Tabela 24 -	Função do professor atuante na educação básica na avaliação das regências.....	117
Tabela 25 -	Disponibilidade para a supervisão dos estagiários.....	118
Tabela 26 -	Formas de supervisão dos estagiários.....	119
Tabela 27 -	Formas de avaliação da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado.....	120

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAD	Conselho de Administração
CEP	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CFE	Conselho Federal de Educação
CN	Congresso Nacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
COORDENADOR	Docente designado pelo departamento de lotação do estágio (Resolução 009/2010 – CEP)
CP	Conselho Pleno
DEF	Departamento de Educação Física
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
ESTAGIÁRIO	Discente regularmente matriculado e frequentando curso compatível com a área de estágio (Resolução 009/2010 – CEP)
IC	Iniciação Científica
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ORIENTADOR	Docente da IES com formação condizente e experiência na área do estágio (Resolução 009/2010 – CEP)
PEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROFESSOR SUPERVISOR	Aquele que tem por função acompanhar e supervisionar o estagiário, no campo de estágio (Resolução 009/2010 – CEP)
UEM	Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 OBJETIVOS	18
2.1 Objetivo Geral	18
2.2 Objetivos Específicos	18
3 REVISÃO DA LITERATURA	19
3.1 Trajetória da Universidade: caminhos e ações.....	19
3.2 Trajetória do aspecto legal do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura.....	30
3.3 Tratando dos objetivos da formação inicial nas licenciaturas.....	38
3.4 Estágio Curricular Supervisionado: realidade e perspectivas.....	45
4 MÉTODOS	54
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	60
5.1 Visão dos discentes de último ano de graduação acerca do estágio curricular supervisionado.....	60
5.2 Visão dos professores atuantes na educação básica acerca do estágio curricular supervisionado.....	83
5.3 Visão dos coordenadores acerca do estágio curricular supervisionado...	104
5.4 Organização do estágio curricular supervisionado: visão dos sujeitos e implicações na futura atuação docente.....	123
6 CONCLUSÃO	131
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	147

1 INTRODUÇÃO

Os saberes necessários para a atuação como professor na Educação Básica centram-se em aspectos relacionados: a) às necessidades educacionais dos alunos da Educação Básica; b) à formação inicial e continuada; c) à autonomia didático-pedagógica dos professores; d) ao domínio dos conteúdos considerados indispensáveis para a aprendizagem das disciplinas; e) às questões que são levadas em consideração no campo de trabalho, nas relações interpessoais e nas intenções pedagógicas para cada faixa etária, além de outros fatores que devem ser encarados como relevantes para a preparação dos futuros professores.

Antes de serem objeto de aprendizagem dos alunos, os conteúdos escolares devem ser conhecidos pelos docentes que atuam no Ensino Superior, para dar sustentação ao desenvolvimento dos estágios nas escolas. Para Tardif (2000), os conhecimentos profissionais devem ser modelados e voltados à solução de situações problemáticas concretas, sendo a graduação o momento em que os discentes têm a oportunidade de se aproximar da área de atuação pretendida. Assim, os estudantes precisam se envolver em atividades que promovam a interação entre os saberes próprios de sua futura profissão para poderem enfrentar possíveis problemas que venham a ocorrer nas ações cotidianas do trabalho, também buscando se capacitar para conhecer o campo profissional escolhido, entre outras.

Espera-se que nos cursos de formação inicial sejam adquiridos os conhecimentos fundamentais e orientações práticas¹ para o exercício e enfrentamento dos desafios da futura profissão; mas percebe-se que os objetivos e as expectativas dos discentes nem sempre são alcançados durante o Ensino Superior, nas licenciaturas. Sabe-se também que a graduação não é o momento de adquirir todos os saberes e condições necessários para atuar no campo pretendido, uma vez que o período que se passa na universidade é pequeno para formar um profissional em todos os aspectos necessários ao exercício de sua profissão. Além

¹ Para especificar o que se entende por “prática” ao longo da pesquisa, considera-se a afirmação de Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 13), em que, “Pensar a prática é pensar o cotidiano, lugar onde as coisas acontecem por necessidade diária de responder ao desafio de ser”. Assim, a prática é constituída pela experiência, que é integrada por ações diárias, as quais sustentam a formação do sujeito.

disso, a aquisição dos saberes oferecidos na graduação depende não só dos docentes e da estrutura física e curricular do curso, mas também do próprio graduando, que pode não se responsabilizar por sua formação. Por outro lado, no tocante a cursos de licenciatura, há certa distância entre o que os discentes visualizam nos conteúdos trabalhados em suas aulas e os conteúdos que eles precisam desenvolver junto aos alunos na Educação Básica. Referindo-se a isto, Oliveira (2006) afirma que o processo formativo do licenciado tem apenas alguns detalhes sobre o que é ser professor na Educação Básica.

Assim, no momento em que se inicia esse processo formativo existe o anseio pela aprendizagem de conceitos e práticas que venham ao encontro da realidade profissional do campo de atuação de opção do licenciando. Para tanto, é preciso esforço pessoal do discente em relação à participação em projetos ofertados pela universidade e dedicação às disciplinas, e, além disso, o curso de formação deve oferecer um suporte que contribua para a construção de saberes e conhecimentos específicos da área.

O campo de atuação dos professores atuantes na Educação Básica já é conhecido por eles antes de passarem pelo Ensino Superior. Então, no caso das licenciaturas, os discentes já entram na universidade com determinadas concepções a respeito de seu futuro campo de trabalho. Neste sentido, afirmam Loyola, Fonte e Figueiredo (2011, p. 178): “[...] buscamos, nos espaços de interações, as posições e ações dos sujeitos que produzem e reproduzem significados a partir de experiências construídas ao se relacionarem entre si na prática docente”. Entende-se que as universidades se constituem como o local e o tempo em que os discentes adquirem conhecimentos capazes de transformar determinadas práticas e saberes.

Os discentes carregam vivências de quando eram alunos na Educação Básica. Nesse momento eles construíram determinados conceitos e opiniões sobre a escola, as aulas e seus professores, e essas experiências não são simplesmente descartadas quando passam a ser alunos no Ensino Superior, ou seja, eles levam consigo os conceitos formados anteriormente na escola, sobre seus componentes, e isso fará parte de sua formação, agora como professores. Durante o período da graduação o discente tem a oportunidade de manter ou transformar determinados conceitos sobre a rotina escolar e seus membros, o que faz parte da formação da identidade profissional desses futuros professores.

O estágio curricular supervisionado coloca-se como o momento em que os discentes retornam à escola, espaço que já frequentaram como alunos, mas onde agora estão como estagiários – futuros professores, tendo que tomar o lugar à frente da sala e tentar ensinar o que um dia aprenderam. Neste sentido, voltam a um ambiente que já foi vivenciado por eles, mas agora em outro papel, o de professor. Este é o espaço para tentarem desenvolver as ações planejadas a partir do que foi aprendido na universidade, além de terem a possibilidade de transformar determinadas atitudes de seus antigos professores da escola. Isto significa que o estágio também é um momento de repensar práticas e saberes experienciados na Educação Básica por esses estagiários.

De acordo com o Parecer CNE/CP 009/2001, o estágio obrigatório das licenciaturas deve ser vivenciado durante a formação profissional, porém, a docência compartilhada deve ocorrer apenas no período final do curso e “[...] sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes” (p. 58); portanto as regências do estágio curricular supervisionado devem ocorrer a partir da segunda metade do curso, devendo as práticas relacionadas a ele ser acompanhadas por um profissional que atue na área.

Além da experiência adquirida ainda como alunos na Educação Básica e da aprendizagem decorrente de projetos de ensino e pesquisa, o planejamento e a realização do trabalho docente, especialmente no início da carreira, estão vinculados ao que foi aprendido nas exigências curriculares da graduação. Neste sentido, o estágio proporciona as primeiras experiências de contato com a sala de aula no papel de professor, já que o discente precisa saber planejar e desenvolver as aulas e conviver com o professor e os alunos da Educação Básica, como também preparar atividades, elaborar e corrigir avaliações, provocar debates em sala, responder às perguntas dos alunos, além de resolver possíveis problemas que possam aparecer na rotina das aulas. Não obstante, segundo Pimenta e Lima (2004), se não compreender a dinâmica do estágio, o estagiário encontrará problemas em superar as dificuldades que possam surgir nesse percurso. É exatamente nesse início de prática que o discente precisa estruturar sua forma de trabalho, ter respostas sobre suas dúvidas referentes ao futuro campo e resolver problemas que até então não vivenciou durante o processo da graduação.

Durante o estágio os discentes sentem dificuldade em estabelecer relações e inserir-se no meio escolar, pois precisam ter ações semelhantes às do professor da turma, mesmo não possuindo a mesma experiência deste. Segundo Tardif e Raymond (2000, p. 232), “[...] o saber profissional comporta também uma dimensão crítica que se manifesta por meio de um distanciamento em relação aos conhecimentos adquiridos anteriormente, especialmente durante a formação universitária”. Os mesmos autores salientam que, ainda hoje, a maioria dos professores revela que aprende a trabalhar trabalhando. Essa questão abre um pressuposto para a seguinte indagação: “Qual o papel do estágio curricular supervisionado na formação de futuros professores?”.

Diante das necessidades de formação do professor, é preciso pensar se os discentes estão adquirindo, nas diferentes disciplinas cursadas na universidade, parte dos conhecimentos necessários à sua futura prática profissional. Sobre o assunto, Oliveira (2006) comenta que a falta de relação entre o que se aprende e o que se exige na prática é uma realidade criticada pelos discentes de forma geral; e para que haja maior aproximação entre os conhecimentos adquiridos no curso de graduação e os saberes da prática docente dentro da realidade profissional é necessária a integração entre o docente da graduação, o docente da educação básica e o estagiário, pois somente com a integração dos olhares e vivências será possível uma formação que venha ao encontro do que se exige de um futuro profissional qualificado e mais integrado com as necessidades da Educação Básica.

Diante do exposto, cabe ressaltar um dos motivos que levaram a essa investigação: o intuito de saber se os demais cursos de licenciatura da universidade participante organizam o estágio supervisionado da mesma forma que o curso de Educação Física, buscando semelhanças entre as ações e analisando as possíveis intercorrências dessa estruturação do estágio na preparação docente. Assim, apresentou-se o seguinte problema: “Qual a relação da estrutura e desenvolvimento do estágio obrigatório em cursos de licenciatura de uma IES pública do Norte do Paraná com a futura atuação profissional?”.

2 OBJETIVOS

1) Objetivo geral

Mapear a estrutura e o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura de uma IES pública do norte do Paraná, e sua relação com a futura atuação profissional.

2) Objetivos específicos:

- Verificar como o estágio curricular supervisionado é organizado em cursos de licenciatura da IES pesquisada;
- Identificar como os coordenadores de estágio em IES, professores supervisores e estagiários avaliam as contribuições das disciplinas de seus cursos para a prática do estágio curricular supervisionado;
- Contribuir para a análise do papel do estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 Trajetória da Universidade: caminhos e ações

[...] a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada (CHAUÍ, 2001, p. 35).

A concepção de professor é formada principalmente dentro da escola, enquanto ainda se é aluno na Educação Básica, pois nesse momento se tem a experiência de ter professores que agradam ou não a seus alunos, ajudando a formar a imagem daquele que ensina o que sabe e que transmite (conscientemente ou não) valores àqueles que o cercam diariamente: os estudantes. De acordo com Nishiiye (2012), é necessário considerar a trajetória histórica do indivíduo dentro de sua relação com a educação enquanto aluno na escola, pois é a partir daí que se constrói o conceito, ou seja, a imagem do professor. Isto significa que a visão de professor é formada a partir das experiências vivenciadas ainda como aluno. Como afirmam Proscênio e Palma (2011, p. 4), “Ao professor deve estar explícito que a ação didático-pedagógica será permeada a partir da sua concepção de mundo, de escola do papel do estudante [...]”. Assim, as atitudes a serem tomadas pelo professor na escola, partirão, além de outros fatores, de concepções formadas durante diversas vivências pessoais e profissionais.

Para entender melhor o papel do professor como aquele que ensina diferentes conhecimentos científicos e saberes é importante conhecer a história do próprio espaço onde esse profissional realizou sua formação inicial e as oportunidades de formação continuada, para se compreender melhor os motivos pelos quais são atribuídas determinadas responsabilidades ao professor, bem como a origem das competências² a serem assumidas por este durante sua formação. Para tanto, buscou-se apresentar alguns destaques da história da universidade, com o intuito de retomar aspectos que possam ajudar a compreender o espaço em que

² De acordo com Perrenoud (1999), não há uma definição padronizada de competências, mas o autor procura entendê-la como “aprendizados construídos, e não virtualidades da espécie” (p. 21).

se formam e trabalham os professores universitários e os que atuam na Educação Básica. O recorte será a universidade brasileira, uma vez que nesta pesquisa não há espaço suficiente para outras abordagens.

Ao longo da história a universidade sofreu importantes transformações no que se refere aos seus objetivos e à sua organização. Segundo Ernani e Brandão (2003), a universidade como está, nos moldes atuais, somente se fez dessa forma na segunda metade do século XX, e o processo de sua modernização tem se dado muito lentamente, devido à instabilidade econômica e política dos diversos países. Segundo os mesmos autores, ainda levará um longo período de tempo até que a sociedade, especialmente a brasileira, tenha um ensino superior de qualidade, que venha ao encontro das necessidades da população como um todo e produza conhecimentos que vão além dos laboratórios, e tenha alcance prático e esteja inserido em diferentes regiões e áreas de atuação.

Para se entender a universidade atual é necessário retomar alguns pontos na história que ajudarão a perceber a realidade do Ensino Superior no Brasil, facilitando o entendimento de certos mecanismos de construção e transmissão de conhecimento montados por um grupo de profissionais envolvidos, direta ou indiretamente, na produção de pesquisas. Como afirma Rezende (1984, p. 81), “O estudo da administração universitária, no quadro de uma reflexão sobre a estrutura e funcionamento do sistema universitário brasileiro, deve sempre ser feito levando-se em conta a realidade brasileira em seus diversos aspectos”.

Por volta de 1549 os jesuítas sustentavam colégios de ensino primário, secundário e superior (ERNANI e BRANDÃO, 2003). Naquela época os professores transmitiam saberes que julgavam necessários para a formação dos sujeitos de então, de acordo com o contexto e suas classes sociais. No caso do Brasil, as primeiras escolas foram organizadas de acordo com os modelos elaborados para todas as instituições escolares jesuíticas do mundo, tendo como base os ensinamentos cristãos (ANASTASIOU, 2001).

O ensino superior começava a se estruturar e a desenvolver suas características e práticas já no século XVI. Corroborando essa afirmativa, Wanderley (1983) afirma que a palavra *universitas*, que deu origem à palavra *universidade*, foi usada no sentido de uma comunidade de professores e alunos, neste mesmo século (XVI), quando sua existência foi reconhecida pela sociedade. Ainda de acordo com o mesmo autor, as universidades foram “Herdeiras das instituições do mundo greco-

romano, [...] foram assumindo uma forma específica no contexto religioso do Oriente islâmico e do Ocidente cristão” (p.15). A partir disso, sabe-se que os jesuítas contribuíram para instituir o ensino superior no Brasil e que incorporou características da sociedade greco-romana e conceitos específicos do cristianismo ocidental. Não obstante, segundo Cunha (1998), só a partir do século XVIII é que a sociedade assistiu ao predomínio da razão, pois nesse período a universidade tornou-se relativamente independente do Estado e da Igreja.

Por volta de 1750 foi criada no Rio de Janeiro uma faculdade que se destinava à formação de clérigos, mas era frequentada também por pessoas que não estavam ligadas diretamente à Igreja (ERNANI e BRANDÃO, 2003). Percebe-se aí um caminho de certa desconexão entre a religião e o ensino superior. Neste sentido, já por volta de 1800 o modelo de universidade começou a ser organizado de forma centralizada no que diz respeito ao aspecto administrativo, mas fragmentado em relação às diferentes faculdades profissionalizantes existentes na época (ANASTASIOU, 2001). Destarte, o Ensino Superior voltava-se para conhecimentos técnicos que atendessem a determinadas necessidades profissionais daquele período, sendo essa característica uma especificidade das faculdades inseridas nessa realidade de transformações econômicas em função da industrialização.

De acordo com Wanderley (1983), as universidades tiveram que se adequar ao desenvolvimento econômico e social da região em que estavam estabelecidas, formando os filhos da burguesia e atendendo, assim, aos anseios das classes média e alta da época. Como afirma Schwartzman (1980), o Ensino Superior sempre foi altamente seletivo e era frequentado somente por famílias ricas, que tivessem como pagar pelos estudos, além de ter tempo suficiente para sua realização. Nesse sentido, em 1810 foi criada a Universidade de Berlim, que seguia os princípios indicados, além de já tentar aliar o ensino à pesquisa. Ademais, segundo Ernani e Brandão (2003), durante o período do Império no Brasil (1808-1889) foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para serem profissionais.

Por volta de 1886 as diferentes faculdades espalhadas em diversas regiões juntaram-se para formar unidades independentes, denominando-se universidades (WANDERLEY, 1983). Por sua vez, afirmam Ernani e Brandão (2003, p. 10): “A partir da década de 1870, liberais, conservadores e positivistas convergiam na aspiração genérica da liberdade de ensino superior”. Não obstante,

até se modernizarem e se tornarem centros de grandes produções de conhecimento, as universidades levaram séculos, não só no Brasil, mas também nos Estados Unidos e em diversos países da Europa.

No Brasil algumas universidades passaram a se constituir a partir do século XIX. Em 1909 foi criada a Universidade de Manaus; em 1911, a Universidade de São Paulo, e em 1912, a Universidade do Rio de Janeiro. Segundo Ernani e Brandão (2003), tais instituições já tinham o *status* de universidade devido à sua caracterização de aglutinar diferentes faculdades, as quais preparavam para o campo profissional, além de iniciarem pesquisas para a produção de conhecimento. Ainda de acordo com os mesmos autores, com a Proclamação da República (1889) houve maior incentivo à criação de novas instituições de Ensino Superior. Então, nesse período (1889-1930), houve grande expansão do número de escolas livres de Ensino Superior, as quais eram independentes do Estado nos aspectos administrativo, econômico e didático (Decreto n. 5.616 de 1928), o que facilitava o ingresso nos cursos superiores de pessoas das classes de menor poder aquisitivo. Houve então, nesse contexto, a necessidade de criar certos exames para aqueles que almejavam ingressar no Ensino Superior, pelo número elevado de pessoas que tentavam o acesso a essas instituições.

Na década de 1930 verificou-se a disposição de órgãos governamentais para desenvolver ações que conferissem maior competência técnica aos professores universitários (GIL, 2007). Ainda nesse contexto, especificamente no período do governo de Getúlio Vargas (1930 a 1945), o quadro social foi marcado pela proposta de educação que visava à formação mais ampla e com maior aderência por parte da população brasileira (BENITES, SOUZA NETO e HANGER, 2008). No Brasil pretendeu-se fazer uma transformação nas suas instituições a partir da Revolução de 1930, mas isso não ocorreu porque os grupos de elite continuavam a ser prioridade nas universidades. Para esse grupo de privilegiados, a universidade só teria razão de existir se preparasse essa classe para a atuação profissional pretendida. Nesse âmbito foi criado, em 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras, “[...] que pode ser considerado o marco estrutural da concepção da universidade em nosso país” (FÁVERO, 1980, p. 45). Foi neste momento que a ideia de universidade tomou forma no contexto brasileiro.

Também em 1931 foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), que tinha por objetivo criar um plano nacional de educação que deveria

orientar o trabalho do Ministério e das secretarias estaduais no que diz respeito à educação (ERNANI E BRANDÃO, 2003).

Como no período entre 1945 e 1964 aumentou a demanda de ingressantes no ensino superior, foi necessário implantar o vestibular como forma de inserção nas IESs (ERNANI e BRANDÃO, 2003). Os autores acrescentam que no início da década de 1960 a universidade brasileira era quase uma cópia das instituições europeias de elite, com um número muito reduzido de alunos, com grupos homogêneos. De acordo com Wanderley (1983), com as rebeliões dos estudantes ocorridas na década de 1960, as universidades se constituíram em um dos poucos espaços em que havia resistência ao poder do sistema político autoritário. Em relação a esse momento que vivia a universidade brasileira, cabe a seguinte observação de Chauí (2001, p. 141, grifo da autora):

Também é interessante observar, comparando documentos, que, nos anos 60, buscava-se a *universidade*. No centro dessa busca, encontravam-se a autonomia docente [...] e a integração dos campos de pesquisa [...]. Em contrapartida, quando tomamos as discussões dos anos 80, prevalece a ideia de que a separação de faculdades e institutos em outros, menores [...] agiliza o trabalho universitário. Levada às últimas consequências, essa ideia desemboca exatamente naquilo que se combatia nos anos 60: a dispersão e fragmentação dos trabalhos de docência e pesquisa, uma vez que sua diferença tanto quanto sua integração não eram (e não são) levadas em conta (grafia atualizada).

Segundo a autora, nessa década tinha-se certa autonomia docente nas universidades, havendo a integração entre diferentes campos de pesquisa, fato decorrente, dentre outros fatores, da fragmentação dos trabalhos nas instituições de Ensino Superior.

Ainda na década de 1980 tinha-se a ideia de que a divisão de faculdades e institutos agilizaria o trabalho universitário, e desde a década de 1960 havia crítica por parte dos universitários, justamente em função dessa fragmentação dentro da universidade, especialmente entre os trabalhos de docência e pesquisa. Afirma Cunha (1991, p. 240): “A reforma do ensino superior iniciou-se imediatamente após as manifestações de descontentamento de 1968 e justamente para a sua contenção”. Nesse sentido, a Reforma Universitária foi precedida pelo Movimento Estudantil, o qual sofreu influência dos movimentos europeus e latino-americanos que lutavam por mudanças estruturais e funcionais do ensino, além de todo o

contexto social, político e econômico destes países, o que também provocou essas ações no Brasil (GRACIANI, 1984). Então, em 28 de novembro de 1968, a partir da Lei n. 5.540, instituiu-se a Reforma Universitária (GIL, 2007):

[...] a Lei 5.540/68 propôs a sistematização da pesquisa, porém estabelecendo-a na pós-graduação, deixando à graduação a função profissionalizante; no período da ditadura militar há uma estagnação desse processo de criticidade no que se refere à formação na graduação, havendo todo um reforço numa pedagogia calcada na transmissão de saberes, num papel docente centralizador, tendo os professores universitários oportunidades de aperfeiçoarem-se na pesquisa de suas áreas específicas, mas muito poucas oportunidades sistemáticas de reflexão sobre sua atuação como docentes (ANASTASIOU, 2001, p. 67-68).

Nesse sentido, tal Lei propiciou maior organização ao sistema de pesquisa dentro da universidade, dando maior atenção à pós-graduação e relativizando a graduação quanto ao aspecto profissionalizante. Houve críticas à ausência de reflexão nas ações dos professores atuantes no ensino superior. Segundo Cunha (1991), alguns indicadores da reforma do Ensino Superior foram a departamentalização, a matrícula por disciplina, o curso básico, a unificação do vestibular por região, o ingresso na universidade pela classificação, a fragmentação do grau acadêmico de graduação e a institucionalização da pós-graduação. Segundo Ernani e Brandão (2003), com a Lei 5.540/1968, com a criação da LDB e da Universidade de Brasília, houve definitivamente a massificação do Ensino Superior. Para Anastasiou (2001), a lei aqui discutida teve influência do modelo alemão de universidade, o qual se caracterizava pela alta produção de conhecimento e, conseqüentemente pelo desenvolvimento da pesquisa, elementos que foram incorporados pelo Brasil com as reformas educacionais do período da ditadura militar. Neste momento, de uma forma simplista, a graduação ficou responsável pela preparação profissional dos discentes e a pós-graduação responsabilizou-se pela pesquisa, como se fossem ações isoladas e não interdependentes.

Em 1969 foi promulgado o Decreto-Lei n.º 477, o qual atribuiu às universidades e ao MEC (Ministério da Educação e Cultura) o poder de suspender todos os graduandos que estivessem envolvidos em atividades que perturbassem a segurança nacional (CUNHA, 1991). Ainda de acordo com o mesmo autor, durante

três anos esses universitários ficaram proibidos de se matricular em qualquer Instituição de Ensino Superior. Além disso, o Decreto previa a demissão também de professores e funcionários que estivessem envolvidos em atividades que deturpassem a rotina de trabalhos na universidade. Segundo Wanderley (1983), os estudantes consideravam que a universidade, especificamente no Brasil, desconsiderava as questões culturais, profissionais e sociais, já que não se abordava a cultura nacional nas aulas e os conteúdos não iam ao encontro das necessidades do campo de trabalho, além de não formar cidadãos preocupados com os problemas sociais existentes no país. Percebe-se, assim, que na década de 1960 houve transformações para a universidade brasileira em relação aos aspectos político e social. Ainda de acordo com Chauí (2001, p. 137), tais mudanças continuaram acontecendo até a década de 1990:

Entre 1967 e 1994, as grandes mudanças na forma do modo de produção capitalista e, conseqüentemente, das reações sociais, do lugar ocupado pela ciência e pela tecnologia, das novas expectativas de uma sociedade de massa e de consumo, fascinada por imagens velozes e fugazes, determinaram outras maneiras de perceber a universidade e parecem impor-lhe outras finalidades.

Nesse sentido, entende-se que a universidade sofre influência direta do modelo de economia vigente no período e espaço em que se encontra, o que não poderia ser diferente, uma vez que o ensino superior estrutura-se em instituições que, dependentes ou não do Estado, estão inseridas numa sociedade que exige normas desenvolvidas a partir da política e economia vigente no país. Como afirma a autora supracitada, dependendo do momento histórico em que se estabeleça, a universidade é compreendida de diferentes formas por aqueles que a frequentam, sejam professores, funcionários ou discentes. Rezende (1984, p. 66) concordando com a ideia afirma: “A instituição escolar, a começar pela universidade, ainda se estrutura, se organiza e funciona de maneira a refletir o modo de ser da sociedade global [...]”.

A década de 1980, segundo Ernani e Brandão (2003), foi marcada pela queda de matrículas no Ensino Superior, além da baixa qualidade do ensino e desmotivação dos docentes. Tais fatos se deveram à crise econômica presente naquele momento e à diminuição de recursos financeiros destinados às instituições de Ensino Superior.

Em relação à docência, a formação teórica e prática encontrava-se precária pela falta de recursos financeiros. Ademais, a Lei 9.394/96 – LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) exigia pouco da formação profissional do professor quando este ingressava como docente na universidade (ROSA, 2003). Entende-se, assim, que a preparação para a inserção na docência no Ensino Superior não era vista com a devida importância, considerando-se sua relevância para a sociedade, já que forma, entre outros profissionais, os professores, responsáveis por atuar na Educação Básica. Segundo Nishiiye (2012, p. 23), o sistema educativo como um todo “[...] necessita de estudos, de embasamento científico e expansão dos seus resultados”. De acordo com a mesma autora, a busca pelo conhecimento científico deve fazer parte do saber docente, pois pode trazer soluções para os problemas enfrentados nessa profissão em todos os níveis educacionais. Faz-se necessário aproximar a universidade da Educação Básica, pois desta forma a ação do docente no Ensino Superior seria enriquecida pelo saber das necessidades fundamentais da Educação Básica, ou seja, os professores que atuam na universidade podem conhecer melhor o campo no qual irão atuar os futuros profissionais da educação.

A partir da breve análise que foi feita do processo histórico pelo qual passou a universidade, percebe-se que esta é influenciada diretamente pelo sistema político, econômico e social que a cerca em determinado período e região, de forma que tais sistemas influenciam as características de seu contexto no que diz respeito às atividades desenvolvidas por professores, estudantes e funcionários, os quais podem colaborar para manter ou reverter a situação em que se encontra a universidade em dado momento histórico.

Alguns autores abordam determinadas práticas correntes na universidade como problemas que deveriam ser evitados em prol da própria comunidade acadêmica. Rezende (1984, p. 83), por exemplo, aponta que a universidade existe como uma “[...] fábrica de títulos que ratificam o *status* social e acrescentam um poder simbólico ao poder real daqueles que a ela tiveram acesso”. Critica, assim o poder daqueles que frequentam o meio acadêmico como detentores únicos do saber, seja este acumulado ou recém-produzido. Apesar de o apontamento ter sido feito em 1984, percebe-se que este problema ainda é atual nas universidades brasileiras. Somando-se ao que é aqui discutido, Chauí (2001, p. 40), afirma: “Em suma, as universidades, de modo próprio, abdicam de sua autonomia

para determinar e fixar suas próprias regras quanto à pesquisa e à docência [...]”, reforçando o fato de que o meio universitário segue o modelo econômico estabelecido, mesmo que seja necessário abandonar a essência da qualidade do ensino e a aproximação social com a população.

Outro problema apontado no Ensino Superior é o excesso de especialização realizado pelos pesquisadores, o que pode tornar os resultados dos estudos desenvolvidos desarticulados da própria realidade investigada. De acordo com Morin (2002, p. 106), “A instituição disciplinar acarreta, ao mesmo tempo, um perigo de hiperespecialização do pesquisador e um risco de ‘coisificação’ do objeto estudado, do qual se corre o risco de esquecer que é destacado ou construído”. Corre-se o risco de atender aos números da produtividade necessária e menosprezar todo o entorno do objeto de estudo, que poderia e deveria ser ressaltante das discussões. Cabe aqui destacar uma análise feita por Rezende em 1984, a qual ainda hoje é válida para o ambiente universitário:

Não estamos longe de ver a universidade transformar-se numa indústria cultural, preocupada em ‘produzir’, em render, sem real percepção da originalidade da tarefa cultural e educativa. Em outras palavras, formados em outros ambientes, os administradores universitários estão frequentemente muito mais voltados para a administração do que para a cultura e a educação (REZENDE, 1984, p. 86, grifo nosso).

Existe uma preocupação excessiva em produzir pesquisas, em detrimento da importância atribuída à prática social do que é desenvolvido. Ademais, essa necessidade em render não acontece apenas com os docentes, mas também com os funcionários que ocupam cargos administrativos, os quais buscam cumprir exigências burocráticas rapidamente, esquecendo que a universidade está inserida em uma sociedade em que existem pessoas parcialmente dependentes dela, por exemplo, no que se refere a serviços de saúde e educação. A universidade deveria se voltar para a “[...] expressão e transmissão da cultura da sociedade, [...] o que deveria ser feito captando as necessidades e aspirações dessa sociedade [...]” (TUBINO, 1984, p. 173).

Nesse sentido, por vezes os próprios professores acabam ocupando-se de tarefas burocráticas nas instituições e acarretando falta de tempo para exercer as atividades docentes. Em decorrência do dinamismo da tarefa de ser

professor, os papéis que este ocupa se alteram com muita frequência. Como refere Gil (2007, p. 21), “Assim, qualquer tentativa de caracterizar os papéis dos professores universitários tende inevitavelmente incompleta”. Isso ocorre porque, enquanto poderia estar focado em preparar e desenvolver suas aulas na graduação, o professor precisa exercer, em seu ambiente de trabalho, funções administrativas, de cunho estritamente burocrático. Outra dificuldade relacionada ao excesso de trabalho são as disputas internas, como afirma Wanderley (1983, p. 53):

A realidade mostra que, ao lado de alguns professores minoritários sempre disponíveis, criativos, que se esforçam acima do que é exigível, que pesquisam, que renovam seus cursos, uma grande maioria permanece burocratizada e passiva. Outros centram suas vidas acadêmicas na subida de todos os degraus da carreira, ou nas disputas de poder interno. Formam-se assim igrejinhas, pequenos feudos, grupos de patrulhamento ideológico.

Tais disputas, inseridas no mesmo departamento, prejudicam a graduação e pós-graduação como um todo, haja vista a desconexão que pode acontecer entre as disciplinas do curso, uma vez que os professores têm visões divergentes em relação à metodologia de ensino e à ideologia dos saberes da área. Inseridos nesse contexto com seus percalços estão os universitários, que por vezes são desconsiderados em relação a todas as tarefas burocráticas a serem cumpridas nos departamentos de ensino. Rezende (1984) afirma que na universidade os estudantes são esquecidos, pois as atividades giram em torno dos professores, que podem fazer papel de administradores, num sistema fechado para os graduandos.

Diante do que foi apresentado até aqui, seria necessário que a formação inicial nas licenciaturas fosse melhor compreendida por aqueles que nela trabalham, já que a partir deles é que o Ensino Superior proverá meios e instrumentos necessários para a inserção dos futuros professores, especialmente na Educação Básica, no sentido de atuarem de forma compromissada e instigante. Nishiiye (2012) aponta que a formação inicial é importante para o desenvolvimento da identidade profissional. Por isso, nesse tempo em que se mantém na universidade, o indivíduo deveria enriquecer seus saberes no que diz respeito aos conteúdos inerentes à sua área de formação, além de ampliar sua visão sobre sociedade e cultura, pelo menos aquela de seu entorno.

Cabe aqui ressaltar o papel do professor universitário em todo esse processo. Gil (2007, p. 18), afirma que o professor “[...] aparece na maioria dos trabalhos publicados nos últimos três séculos como a figura mais importante no processo de ensino”, sendo esse profissional um dos responsáveis por minimizar as dificuldades existentes no Ensino Superior, algumas das quais já foram citadas anteriormente. O mesmo autor ainda aponta que a relação entre os professores universitários deveria ser ampliada e diversificada. Dessa forma se poderia trabalhar coletivamente em prol de seu curso de graduação, aproximando as disciplinas para haver coerência interdisciplinar entre os conhecimentos e saberes a serem adquiridos e construídos pelos estudantes, futuros professores.

Os conhecimentos transmitidos e produzidos na universidade, desde sua origem, deveriam atender às necessidades existentes na sociedade, já que essa instituição se estabelece num período histórico e cultural, sendo coerente com seu contexto. Como afirma Rosa (2003, p. 171), “Os conhecimentos são produzidos com base nas necessidades naturais da espécie humana e vão sendo configurados pelas condições históricas e culturais”. Não obstante, a universidade parece não ir ao encontro da realidade em que se estabelece. Manacorda (2008) aponta que é um problema a lacuna entre a universidade e a cultura da qual faz parte. Assim, faz-se necessário aproximar os envolvidos com a universidade da realidade social que envolve a instituição.

Não cabe aqui apontar culpados pelas dificuldades encontradas na universidade, seja qual for o período histórico que se discuta. Percebeu-se durante os apontamentos aqui apresentados que a universidade sempre sofreu influência de seu meio social e determinações do processo político e econômico, e assim ela estabelece relações com outras instituições da sociedade. Como afirma Sguissardi (2006, p. 64),

É no diagnóstico neoconservador dos problemas da economia e do Estado que estão ancorados os princípios e diretrizes das grandes mudanças da educação superior nas últimas décadas. Entre esses, deve-se apontar o não reconhecimento da educação superior como bem público ou direito de cidadania e a tese de que o ensino superior é similar a um bem privado, espécie de semimercadoria no quase-mercado educacional.

A crítica que permanece, em geral, refere-se à falta de comunicação entre o meio acadêmico e a população em seu entorno, pois existem pesquisadores que se envolvem com seus estudos desconsiderando a sociedade na qual estão inseridos. Para Tubino (1984), os planos de ensino, pesquisa e extensão deveriam considerar as necessidades da sociedade em seu entorno; mas percebe-se que a tríade ensino, pesquisa e extensão se encontra desequilibrada, tendendo-se para o aspecto da pesquisa, pois alguns autores aqui apresentados criticam a desqualificação do ensino e a pouca proximidade dos saberes produzidos com a prática diária de diferentes espaços da sociedade em que se estabelecem. Sabe-se que não é possível apontar aqui todas as nuances e problemas que compuseram a história da universidade, nem todos os agravantes que dela surgiram, muito menos propor soluções definitivas para o ensino superior como um todo, mas a partir de cada momento histórico é possível perceber as dificuldades estabelecidas e pensar em um ensino que aproxime o conhecimento da realidade e que diminua o “poder” atribuído à universidade.

3.2 Trajetória do aspecto legal do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura

A partir desse capítulo busca-se traçar uma trajetória do estágio supervisionado no que se refere aos cursos de licenciatura, atentando-se para os marcos históricos que determinaram algumas mudanças importantes na atuação de graduandos ao se inserirem na Educação Básica como estagiários. Alguns aspectos são de grande relevância para o entendimento do funcionamento de determinadas ações que são desenvolvidas na segunda metade dos cursos de licenciatura, como o estágio curricular supervisionado, que tem como objetivo proporcionar aos graduandos diversas vivências nas escolas, seu futuro campo de atuação. Algumas dessas experiências incluem as aulas desenvolvidas em sala, a convivência com os demais professores e funcionários da escola e a relação entre professor e aluno.

Ao longo do texto serão apresentadas, concomitantemente com as leis que regem o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, algumas leis que regulamentam o Ensino Superior.

Já a Lei n.º 6.494/77³ estabelecia que pessoas jurídicas de direito privado, os órgãos de administração pública e as instituições de ensino poderiam aceitar como estagiários alunos regularmente matriculados em cursos vinculados ao Ensino Superior público e particular. Além disso, a realização do estágio se daria mediante termo de compromisso entre o discente e a concedente, com interveniência obrigatória da instituição de ensino. A partir da Resolução CFE n.º 03/1987, que fixava o mínimo de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física, o estágio curricular deveria ter a duração mínima de um semestre letivo, e seria obrigatório tanto nas licenciaturas como nos cursos de bacharelado. No que se refere à Educação Física, já o art. 1º apontava que a formação desses profissionais seria feita em curso de graduação que conferiria o título de bacharel e/ou licenciado em Educação Física; e de acordo com o artigo 4º desta Resolução, este curso de graduação teria uma duração mínima de quatro anos e máxima de sete anos, compreendendo uma carga horária mínima de 2.880 horas/aula, dentro das quais deveria ser contemplado o estágio supervisionado. A partir do momento em que se estabeleceram os critérios para ser licenciado em Educação Física, algumas leis já foram sendo criadas para o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado. Destaca-se que a Resolução apresentada teve base no que dispunha o artigo 26 da Lei 5.540/68, o qual teve em vista o Parecer 215/87.

Parte-se agora para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. No que se refere aos profissionais da educação, o art. 65 aponta que a formação docente inclui a prática de ensino, a qual deve ter um mínimo de trezentas horas. Assim, para haver a integralização das atividades acadêmicas da formação docente é obrigatório o cumprimento de trezentas horas de prática de ensino. Ainda, como prevê o parágrafo único daquele artigo, a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer funções de magistério em sistema de ensino.

É necessário destacar que existem diferenças entre a prática curricular e o estágio supervisionado. A prática, como componente curricular, tem a

³ Já revogada pela Lei nº 11.788, de 2008.

característica de ser uma atividade mais flexível, em que a vivência na escola pode ser realizada desde o início do processo formativo e se estender ao longo do curso de graduação, devendo estar articulada com o estágio supervisionado e com os demais compromissos acadêmicos. Em contraponto, o estágio curricular supervisionado é entendido como um tempo de aprendizagem que precisa ter um período de permanência no campo de atuação da área pretendida. Nesse tempo, o estagiário desenvolve ações que têm como base o que foi discutido, desenvolvido e apreendido no Ensino Superior. O objetivo é vivenciar momentos que proporcionem o reconhecimento e proximidade com a rotina no futuro campo de atuação.

O estágio constitui uma relação pedagógica entre aquele que já é formado e trabalha na área e o estagiário. Enquanto a prática curricular envolve atividades que não pressupõem carga horária específica nem local e supervisão pré-determinados, o estágio supervisionado implica experiências desenvolvidas, neste caso, no âmbito escolar, desde o reconhecimento e participação das questões burocráticas que envolvem o ensino até a regência em si, momento este que propicia a vivência do ser professor, de ministrar aulas e sentir-se participante de um processo de aprendizagem que é mútuo enquanto relação professor/aluno.

Os Pareceres CNE/CP 009/2001 e 27/2001 proporcionaram fundamentos para a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e com fundamentos no art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002 e no Parecer CNE/CP 28/2001, foi publicada a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

O Parecer CNE/CP 009/2001 estabelece que a licenciatura tenha objetivos próprios em relação ao bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Torna-se necessário diferenciar claramente os currículos de bacharelado e licenciatura, explicitando conhecimentos próprios de cada uma destas habilitações, como os conteúdos de Didática, Psicologia da Educação e Sociologia, no caso da licenciatura.

Quanto aos cursos de formação de professores, caso o estudante tenha tido defasagens em sua aprendizagem durante a Educação Básica ele pode

carregar essa lacuna em sua profissão, sendo que o curso de licenciatura aparece como uma possibilidade de transformar e acrescentar determinados saberes ao futuro professor. Cabe aqui destacar o conceito de simetria invertida, o qual é apresentado no Parecer CNE/CP 009/2001:

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas no curso de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente (BRASIL, 2001, p. 30).

O aluno se insere no curso de graduação levando consigo as vivências da formação básica, e a partir dessas constrói e reconstrói concepções e conceitos a partir do que aprende em seu curso de formação, levando todo esse conhecimento para sua prática docente, já como estagiário. Destarte, uma das responsabilidades dos cursos de formação de professores é considerar as experiências anteriormente vivenciadas por esses discentes e acrescentá-las aos novos conhecimentos a serem trabalhados durante os anos de graduação.

Durante seu curso de formação o discente precisa ter a oportunidade de vivenciar o cotidiano do ambiente escolar, participando da construção pedagógica em que atua, a favor de suas regências e de sua experiência como ser constituinte da rede de relações que envolvem o ensino na Educação Básica. “Sendo assim, a formação de professores terá que garantir que os aspirantes à docência dominem efetivamente esses conhecimentos” (BRASIL, 2001, p. 37).

Ainda considerando-se o Parecer CNE/CP 009/2001, é necessário destacar as competências a serem desenvolvidas na formação para atuar na Educação Básica: 1) competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; 2) competências referentes à compreensão do papel social da escola; 3) competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; 4) competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; 5) competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; 6)

competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional; e por fim, 7) conhecimento para o desenvolvimento profissional.

Tais competências objetivam a aprendizagem da atuação profissional a partir das experiências práticas, como destaca o Parecer CNE/CP 009/2001:

O que está designado aqui como conhecimento advindo da experiência é, como o nome já diz, o conhecimento construído “na” e “pela” experiência. Na verdade, o que se pretende com este âmbito é dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a ‘ser’ professor (BRASIL, 2001, p. 49).

Assim, o que se pretende é acrescentar aos conhecimentos teorizados na universidade as experiências do graduando de licenciatura, não somente aquelas trazidas da escola na qual esse indivíduo completou o Ensino Fundamental e Médio, mas também as vivências necessárias durante seu curso de formação, aquelas oportunizadas pelas práticas curriculares e pelo estágio supervisionado.

O Parecer CNE/CP 28/2001⁴ retoma o Parecer CNE/CP 009/2001 apontando que a prática de ensino deve ser um exercício que produza algo no âmbito do ensino. Tal prática pode ocorrer desde o início do curso de graduação e com o acompanhamento e avaliação de um docente, contribuindo para a formação da identidade do novo professor. Nesse sentido, “O Parecer CNE/CP 009/2001 orienta as unidades escolares de formação no sentido de propiciar ao licenciando o aprender a ser professor” (BRASIL, 2001, p. 12, grifo do documento). Em relação ao estágio supervisionado, o Parecer 28/2001 destaca que este “[...] deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2001, p. 11).

⁴ Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Fica claro que os pareceres focam a importância da experiência do contato com alunos e demais sujeitos da escola, seja nas práticas de ensino seja durante o estágio supervisionado, destacando o último como componente obrigatório dos currículos de licenciatura. Neste sentido, para que fique explícita a carga horária, não só dos cursos desta habilitação, mas também do estágio supervisionado, o Parecer 28/2001 estabelece que

[...] o tempo mínimo para todos os cursos superiores de graduação de formação de docentes para a atuação na educação básica para a execução das atividades científico-acadêmicas não poderá ficar abaixo de **2000 horas**, sendo que, respeitadas as condições peculiares das instituições, estimula-se a inclusão de mais horas para estas atividades. Do total deste componente, **1800 horas** serão dedicadas às atividades de ensino/aprendizagem e as demais **200 horas** para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural (BRASIL, 2001, p. 13, grifo do documento).

Ainda em relação a essa divisão da carga horária nos cursos de licenciatura, acrescenta:

Estas 2000 horas de **trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas** somadas às 400 horas da **prática como componente curricular** e às 400 horas de **estágio curricular supervisionado** são o campo da duração formativa em cujo terreno se plantará a organização do projeto pedagógico planejado para um **total mínimo** de 2800 horas. Este **total não poderá ser realizado em tempo inferior a 3 anos de formação** para todos os cursos de licenciatura inclusive o curso normal superior (BRASIL, 2001, p. 13, grifo do documento).

Assim, nesse documento se estabelece a carga horária para as atividades acadêmico-científicas (2.000 horas), sendo 1.800 horas para as atividades de ensino/aprendizagem em sala de aula e 200 horas para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. Ainda são acrescentadas 400 horas para a prática de ensino e 400 horas para o estágio supervisionado. Por fim, as atividades, que totalizam 2.800 horas, não podem ser desenvolvidas em menos de três anos.

No que concerne ao Parecer CNE/CP 27/2001, há acréscimo na redação de um dos itens do Parecer CNE/CP 009/2001, no que se refere ao estágio supervisionado:

No estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, 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. Esses 'tempos na escola' devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores (BRASIL, 2001, p. 1).

Fica assim estabelecido, a partir desses pareceres, que o estágio curricular supervisionado deve ser iniciado a partir da segunda metade do curso de graduação, devendo na etapa final dessa experiência ocorrer as regências. As atividades do estágio devem ter a supervisão da Instituição de Ensino Superior, devendo o responsável por tal supervisão, necessariamente, ser um docente dessa mesma instituição. Além disso, essas atividades devem ser planejadas previamente e avaliadas pelo professor regente atuante na escola campo de estágio e pelo orientador da IES. Destaca-se que esse processo deve se dar de forma coletiva entre os sujeitos envolvidos, a saber, o coordenador de estágio, o professor orientador da IES, o professor da turma na escola (professor supervisor) e o estagiário. Cabe aqui definir cada um desses sujeitos dentro do processo de estágio obrigatório, conforme o que estabelece o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da universidade participante da pesquisa. Assim, de acordo com a Resolução 009/2010 – CEP, o estagiário é o aluno que, estando regularmente matriculado, frequente um curso compatível com a área de estágio; o coordenador de estágio é o docente designado pelo departamento de lotação do estágio; o orientador de estágio é o docente da IES com formação condizente e experiência na área do estágio; e o

supervisor de estágio é o profissional responsável pelo acompanhamento e supervisão do estagiário, no campo de estágio.

Nesse sentido, “[...] a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, demandando esforços pessoais e institucionais que se efetivem concretamente” (FERENC; SARAIVA, 2010, p. 579). Compreende-se, assim, a necessidade de um esforço coletivo quanto à formação de licenciados para atuar na Educação Básica, considerando-se as condições concretas de todos os sujeitos envolvidos.

O Parecer CNE/CP 28/2001, que trata da definição de licenciatura, destaca um conceito relevante para a presente pesquisa:

A licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio probatório exigido por lei (BRASIL, 2001, p. 2, grifo do documento).

O documento define o que vem a ser licenciatura e estabelece a obrigatoriedade do estágio para a conclusão dessa habilitação. Para sintetizar essas definições a respeito dos cursos de licenciatura, Benites, Souza Neto e Hunger (2008, p. 351) afirmam que

[...] as diretrizes de formação de professores ganharam novos suportes em 2001 e 2002, com mudanças significativas em termos de caracterizações e definições de critérios para a formação de professores e muitas discussões sobre seus encaminhamentos, ao se propor uma “nova cara” aos cursos de formação, pensando não mais na qualificação que estava centrada num conjunto de conhecimentos, habilidades e capacidades, mas ampliando esse contexto para além da formação humana e contemplando os problemas emergenciais como tecnologia, carga horária, infraestrutura, quantidade de prática, entre outros.

A experiência prática da docência deve ocorrer constantemente e de diferentes formas durante o período da graduação, de modo que as aulas na IES não podem se restringir às teorias que balizam a área, mas devem, sim, oportunizar um equilíbrio entre teoria e prática em favor das exigências profissionais específicas

do exercício do ensino. Não obstante, cabe aqui um destaque de Cunha (2010, p. 140):

A visão dicotômica entre teoria e prática tem sido em grande parte responsável pelo afastamento entre a universidade e a escola. Na perspectiva tradicional positivista em que a prática é compreendida como sendo a aplicação da teoria, à universidade se atribuiu a condição da formação teórica e a escola foi somente vista como espaço de aplicação prática.

Por fim, apesar de as Leis do CNE destacarem a necessidade de uma formação profissional que seja ampla no sentido de aproximar teoria e prática, a favor de experiências enriquecedoras para os graduandos no papel de futuros professores, percebe-se a existência de um espaço de formação a ser considerado e valorizado entre a IES e a escola, comprovando que os discentes necessitam de maiores oportunidades em relação à prática efetiva do ensino, que não só deve ser buscada por ele, mas também deve estar presente na estrutura curricular e nas concepções e responsabilidades dos profissionais atuantes na formação inicial dos futuros professores que atuarão na Educação Básica.

3.3 Tratando dos objetivos da formação inicial nas licenciaturas

Para os docentes que realmente querem atuar como profissionais do ensino, é necessário entender que o processo de formação para a docência é contínuo não devendo se restringir à formação inicial (NISHIYE; PALMA, 2009).

A partir do início do século XX a formação profissional para atuação na área da educação ganhou espaço nos estudos da memória, da cultura e da história das profissões, deixando de ser apenas uma questão de currículo (SOUZA NETO et al., 2004). Em se tratando dos objetivos da formação inicial, no que se refere às licenciaturas, deve-se considerar que o sentido da palavra “formação” é amplo e que esta não se dá apenas nas Instituições de Ensino Superior, mas é completada por todas as relações sociais das quais o indivíduo faz e fez parte no decorrer de toda a trajetória profissional. Borges, Hunger e Souza Neto (2009) afirmam que o docente deve saber que sua atuação influencia sua concepção de mundo, assim como suas crenças, valores e ideais. Ensinar, transmitir

conhecimento, fazer o outro aprender, não depende só de um curso superior, mas também do modo como ocorrem tanto as demais relações diárias como as profissionais. Neste sentido, afirma Fávero (1996, p. 66): “Aceitar a formação profissional como um processo significa aceitar, também, que não existe separação entre formação pessoal e profissional”.

A partir do momento em que o profissional se reconheça como professor, como aquele que tem entre suas responsabilidades a de transmitir conhecimentos produzidos ao longo dos tempos pela humanidade às novas gerações, ele precisa manter o compromisso com a constante busca pelas melhores formas de ensinar os conteúdos. Também deverá estar comprometido com a transmissão de saberes e a ampliação das atitudes dos sujeitos em formação, levando em consideração sua etapa escolar, ressaltando a importância dos conteúdos que estão sendo ensinados e relacionando-os às suas vivências, para que a assimilação dos saberes⁵ seja facilitada. Para Libâneo (1990, p. 43), “O trabalho docente consiste em compatibilizar conteúdos e métodos com o nível de conhecimentos, experiências, desenvolvimento mental dos alunos”. Assim, as ações dos professores durante suas aulas devem ir ao encontro das necessidades de acesso ao conhecimento científico, papel fundamental da escola, bem como considerar os interesses a partir das suas experiências, do estado físico e intelectual de seus alunos, como ponto de partida para o trabalho em sala de aula. Se assim proceder não haverá prejuízos ou dificuldades na aprendizagem, pois a finalidade desse processo é que os sujeitos aprendizes, pelo acesso aos conhecimentos e saberes, transformem o meio e as condições em que vivem e sejam por eles transformados.

Além disso, o professor precisa dominar os conteúdos com os quais trabalha em sala de aula, tanto em se tratando de professores universitários e graduandos como de professores e alunos da Educação Básica. A transmissão dos conhecimentos deve ser sólida, e isso significa que o processo ensino/aprendizagem precisa ocorrer eficazmente, no sentido de levar concretamente à apreensão dos conteúdos. Para tanto, antes dos alunos, os conhecimentos precisam ser incorporados significativamente e substancialmente pelo professor, para que este tenha

⁵ Cabe destacar aqui a diferença entre saber e conhecer. De acordo com Palma, Oliveira e Palma (2010, p. 25), “Na visão filosófica, o saber está vinculado a uma opinião verdadeira, sempre acompanhada por uma explicação e um pensamento fundado [...]”. Geralmente conhecer está ligado à referência de experiência do indivíduo, com algo ou com alguém e indica convivência.

condições efetivas de dominar e ensinar os conteúdos. O ensino será otimizado a partir do momento em que houver controle do conteúdo por parte do professor. Segundo Libâneo (1990, p. 73), o professor

Não pode exigir que os alunos adquiram um domínio sólido de conhecimentos se ele próprio não domina com segurança a disciplina que ensina; não pode exigir dos alunos o domínio de métodos de estudo, das formas científicas de raciocinar e de hábitos de pensamento independente e criativo, se ele próprio não os detém.

Ao desenvolver suas aulas na Educação Básica o professor terá a consciência de que os alunos buscam pelo novo e de que podem estar ansiosos em relação ao que aquela disciplina pode lhes trazer enquanto conhecimento. No momento em que eles têm a oportunidade de associar esse conteúdo à sua realidade a aprendizagem será facilitada, e além disso, eles podem se utilizar do que aprenderam para lidar com determinadas situações cotidianas, o que poderá promover neles um maior interesse por aprender mais saberes que possam não só servir-lhes de instrumentos de compreensão dos conteúdos escolares, mas também, futuramente, como meio de compreender a realidade e nela atuar. Nesse sentido, Delors (1996, p. 136) afirma:

Os alunos devem poder adquirir na escola instrumentos que os habilitem, quer a dominar as novas tecnologias, quer a enfrentar os conflitos e a violência. É preciso cultivar neles a criatividade e a empatia de que terão necessidade para serem, na sociedade de amanhã, cidadãos ao mesmo tempo atores e criadores.

Os conteúdos, além de incorporarem os aspectos técnicos de determinada disciplina, precisam também estar relacionados com o contexto no qual se situam. Os saberes devem estar associados com a realidade na qual o aluno se encontra, levando-o a associá-los a experiências cotidianas e assim facilitando a apreensão daquele saber. Além disso, o professor também precisa situar os alunos no momento político e econômico em que determinado conhecimento foi desenvolvido, provocando a sua assimilação. Neste sentido, Wachowicz (1991, p. 58) aponta que “[...] a educação é ao mesmo tempo reflexo e perspectiva de sua época”. Ainda para dar sustentação à interação entre o ensino e o contexto social, político e econômico no qual o aluno se situa, Libâneo (1990, p. 100) afirma que “O

ensino é crítico porque envolve objetivos sociopolíticos e pedagógicos, conteúdos e métodos escolhidos e organizados mediante determinada postura frente ao contexto das relações sociais vigentes na prática social”. Destaca-se que os conhecimentos são constantemente elaborados e reelaborados em função das necessidades sociais vigentes, sem que se perca o teor básico, tradicional e científico da teoria. Como afirma Demo (1993, p. 27), “[...] nenhum futuro compensa, se não corresponder, ao mesmo tempo, ao anseio de avanço e de identidade histórica”.

No tocante aos objetivos dos envolvidos no trabalho diário com a Educação Básica, ressalta-se a importância de desenvolver de forma coletiva as ações que envolvem a escola. O futuro professor deve perceber e compreender, desde a formação inicial, que, ao adentrar na escola, é importante trocar experiências com os professores ali presentes e discutir futuras ações em prol da escola como um todo. Pensando dessa forma, os licenciandos podem somar à ação dos professores que o recebem na escola durante os estágios o que aprenderam em sua formação e relacionar tais conhecimentos à experiência e saberes daqueles que já atuam na área. Sobre isso Libâneo (1990, p. 230), afirma que “[...] o plano da escola deve expressar os propósitos dos educadores empenhados numa tarefa comum”; e esse espírito deve ser percebido pelo estagiário. Todos os envolvidos no processo educacional de cada escola devem somar esforços para atender às necessidades desta, pensando em atitudes individuais que gerem ações coletivas. Sendo assim, haverá maior possibilidade de obter resultados positivos para todos os participantes desse processo.

Sobre a preparação dos futuros professores que irão atuar na Educação Básica, Fávero (1996, p. 64) afirma que “[...] o papel da universidade na formação de profissionais é entendido como o de favorecer a aquisição de conhecimentos acumulados, mas falta a preocupação com a elaboração de elementos que deverão contribuir para a intervenção na realidade social”. Sabe-se, assim, quais são as responsabilidades das Instituições de Ensino Superior quanto à preparação dos docentes, porém é preciso viabilizar meios e condições para que o primeiro contato com a prática se dê de forma pouco repulsiva, às vezes, por parte dos que atuam na escola e pelo próprio estagiário, que se sente solitário e desamparado nesse momento se não tiver sustentação teórica e apoio prático.

De acordo com Lüdke e Cruz (2005), a formação de futuros professores na universidade corre riscos se os cursos oferecidos estiverem distantes

do contexto da prática. Para complementar, cabe destacar uma afirmação feita por Tojal (1995), em o que o autor destaca ser a qualificação profissional dos docentes universitários a única forma de eliminar a dicotomia existente entre discurso e ação nas escolas, acrescentando que o planejamento está distante do que é executado. Para acrescentar à discussão, Libâneo (1990, p. 27) afirma que “A formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”. Entende-se, destarte, que os envolvidos nos cursos de licenciatura, na formação inicial devem concentrar um esforço coletivo no sentido de haver coerência curricular e compromisso com o formando, para que a elaboração e desenvolvimento dos conteúdos se deem em prol do desenvolvimento da própria área. Nesse sentido, Lowman (2011, p. 186) pontua que “[...] professores que consideram cuidadosamente o conteúdo a ser apresentado e o modo como o ensino deve ser organizado têm maior probabilidade de orquestrarem desempenhos mais virtuosos”. No momento em que houver organização, interação entre as disciplinas e aproximação entre a Instituição de Ensino Superior e o campo de trabalho, a formação terá ganhos que serão válidos para todas as instâncias da área, inclusive com seu fortalecimento junto às novas gerações, sujeitos da Educação Básica.

Sabe-se que ainda há muitos aspectos a serem repensados no que se refere à educação como um todo, tanto universitária como básica. Neste sentido, Fávero (1996, p. 59) observa que,

[...] os currículos são defasados, fragmentados e pouco flexíveis, o que, de certo modo, dificulta um maior entrosamento interdisciplinar e contribui para uma deterioração da qualidade do trabalho acadêmico. Para se garantir a boa qualidade do ensino nas instituições universitárias, além de oferecer salários dignos, é fundamental recuperar as reais condições de trabalho, inclusive em termos de instalações bibliotecas, laboratórios, etc.

Ainda a respeito do professor que atua na Educação Básica, as condições de trabalho são precárias, especialmente no tocante à formação continuada, à carga horária de efetivo trabalho em sala de aula e à baixa valorização profissional. De acordo com Libâneo (1990, p. 34), “As escolas funcionam em condições precárias, a formação profissional dos professores é deficiente, os salários são aviltantes, o ensino é de baixa qualidade”. Nesse aspecto, aquele que

opta por essa profissão pode se decepcionar ao se deparar com a realidade posta na escola pública da Educação Básica. Por isso cabe aos cursos de formação inicial em licenciatura buscar alertar os graduandos quanto ao contexto em que se encontra o campo de trabalho em que irão atuar. De acordo com Souza Neto et al. (2004, p. 123), toda profissão deve:

1) estar comprometida com a prestação de um serviço; 2) ter desenvolvido um corpo de conhecimento por meio da pesquisa, e 3) esse conhecimento deve ser utilizado para melhorar a qualidade da prática, constituindo-se nos aspectos essenciais de um trabalho dentro do campo profissional, pois auxiliam o grupo no seu processo de profissionalização.

Entendendo-se que “professor” é uma profissão, compreende-se a necessidade de que, quem exercer essa profissão, cumpra com suas responsabilidades específicas, indo ao encontro dos objetivos da área, os quais podem variar de acordo com o espaço de trabalho, mas não em relação ao corpo de conhecimentos comuns da profissão. A formação inicial para a profissão docente deve proporcionar situações em que se exercitem as habilidades necessárias à área de atuação, fazendo uso da reflexão a respeito do que está sendo desenvolvido (GALLARDO et al., 1997). Associando-se a percepção da realidade profissional com o domínio dos conteúdos, o conhecimento para lidar com contratempos próprios do ambiente de trabalho e a satisfação pessoal em relação à profissão, é possível alcançar os objetivos próprios da profissão docente. Sabe-se que existem outros fatores intervenientes nesse processo, como o salário e a estrutura disponível para as aulas, porém é preciso pensar nas possíveis soluções que estão ao alcance do professor e desenvolver a consciência de classe na luta pelas condições necessárias para a atuação profissional.

Como a universidade tem como uma de suas responsabilidades formar o graduando para atuar no campo de trabalho escolhido por este, ressalta-se a necessidade de maior aproximação entre a IES e os ambientes de atuação profissional, pois esse é um meio de alavancar os estudos na área, já que as necessidades desta serão melhor reconhecidas, além de trazer benefícios (como novidades técnicas e/ou pedagógicas) àqueles que não atuam no Ensino Superior, mas que divulgam, transmitem e desenvolvem os conhecimentos e saberes próprios da área na sociedade, junto às gerações futuras. Como afirma Delors (1996, p. 113), “O estabelecimento sistemático de pontes entre a universidade e a vida profissional

deveria, nesta perspectiva, ajudar os que assim o desejassem a completar a sua formação”. Ressalta-se esse aspecto, pois seria mais um fator que contribuiria para as ações dos professores na Educação Básica e no Ensino Superior, uma vez que essa maior aproximação entre a instituição formadora e o campo de trabalho maximizaria o trabalho das duas instâncias da educação, sendo mais um apoio à área, além dos já citados anteriormente, como o trabalho conjunto entre os docentes, a relação entre a teoria e as vivências diárias dos alunos e o domínio dos conteúdos por parte daqueles que ensinam.

Não obstante, o que se percebe no contexto atual em relação a essa aproximação é que há, ao contrário, certo distanciamento, de forma que os discursos na universidade são dissonantes da realidade da Educação Básica, campo de trabalho com o qual todas as licenciaturas estão irremediavelmente comprometidas. Lüdke e Cruz (2005, p. 104) apontam, nas conclusões de um de seus estudos sobre a relação entre universidade e escola, que existe “[...] distância registrada entre a pesquisa em educação e o cumprimento de seu papel, junto às instituições de educação básica”.

Como já dito anteriormente, a formação de futuros profissionais, de forma geral, requer determinadas exigências que devem ser compatíveis com o contexto político, social e econômico em que se está inserido. Os cursos de graduação necessitam formar não só para a conjuntura dos empregos atuais, mas também dos emergentes, daqueles que estão em crescimento, os quais exigem constantemente maiores esforços dos trabalhadores. Ou seja, “A formação profissional deve conciliar dois objetivos divergentes: a preparação para os empregos existentes atualmente e uma capacidade de adaptação a empregos que ainda nem sequer podemos imaginar” (DELORS, 1996, p. 136). Neste sentido, no campo da educação formal, especialmente para a Educação Básica no Brasil, os desafios são gigantescos se considerados alguns indicadores, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2009, que aponta 4,0 para o Ensino Fundamental nas séries finais e 4,6 para o Ensino Médio⁶. Esses são apenas dois índices que dão parte da dimensão do estado político da educação brasileira, e as licenciaturas têm como um de seus compromissos fazer que o futuro professor tenha consciência dessa realidade e o comprometimento político teórico e prático com sua transformação.

⁶ Dados pesquisados no site do INEP (Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa). Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1488663>. Acesso em: 01 jul. 2012.

Apesar da importância, já apontada, das ações desenvolvidas no Ensino Superior para a formação de futuros profissionais, destaca-se a dificuldade em se elaborar um currículo, independentemente do curso de graduação, que abarque todas as necessidades do campo de trabalho que serão enfrentadas ao longo dos anos pela área de atuação profissional.

A partir do que aqui foi discutido, percebe-se que formar sujeitos para atuar como professores na Educação Básica não é uma tarefa simples, pois envolve diversos fatores que nem sempre estão sob o controle dos docentes que lecionam no Ensino Superior ou da própria universidade enquanto instituição que, em tese, tem autonomia intelectual e política, porém não econômica, o que compromete, às vezes, seu compromisso com a sociedade.

Outro aspecto que também interfere nessa atuação transformadora da universidade, em relação aos cursos de licenciaturas, é o próprio contexto no qual o futuro professor esteve inserido antes de entrar no Ensino Superior, quando traz suas experiências como aluno na disciplina do curso em que hoje está se graduando e o esforço individual despendido nas atividades da graduação; mas a IES deve trabalhar para aproximar ao máximo esse discente das necessidades reais de seu meio profissional e buscar todos os caminhos possíveis para minimizar as dificuldades que possam ser encontradas pelo recém-formado ao encarar o campo profissional, cumprindo assim, com uma das responsabilidades do professor que atua no Ensino Superior.

3.4 Estágio Curricular Supervisionado: realidade e perspectivas

Durante o estágio curricular supervisionado da licenciatura, espera-se que o discente aprenda conteúdos, metodologias e estratégias didáticas para o desenvolvimento de ações próprias da Educação Básica. De acordo com Tardif (2000, p. 6), “Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados”. Para que esse discente atente ao que está sendo ensinado, o professor necessita demonstrar que domina o conhecimento que foi destinado a ele transmitir. Palma e Vieira (2008) afirmam que os conhecimentos dependem de um espaço organizado e de um ensino sistematizado para sua transmissão. A apropriação do conhecimento pode ser demonstrada a partir das decisões didáticas tomadas pelo docente, facilitando a apreensão dos saberes por parte dos graduandos.

Sobre a ação docente na Educação Básica, Facci (2004) afirma que o professor necessita ter conhecimento científico sobre o conteúdo a ser ministrado. Kourganoff (1990, p. 163) corrobora essa ideia ao afirmar que “[...] nenhum docente pode contribuir verdadeiramente para a formação de um estudante, mesmo quando iniciante [...], se não exercer, paralelamente ao ensino, uma atividade especializada de pesquisa”. No processo educativo da Educação Básica o professor é um mediador entre conhecimentos científicos e os alunos, pois ele desenvolve a ação de ensinar tais conhecimentos, aproximando-os da realidade prática diária da profissão docente.

Nesse entendimento, em que se aponta a importância de o docente dominar os saberes e saber conectar e transmitir os conteúdos aos alunos, além de fazer constantes relações da teoria com a realidade, Tardif (2000, p. 11) afirma que os saberes dos professores “[...] são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho [...]”. Nesse sentido, os conteúdos aprendidos no curso de graduação precisam ser compatíveis e dar sustentação teórica à prática escolar dos graduandos durante os estágios e, possivelmente, já como profissionais. Segundo Kourganoff (1990), o Ensino Superior tem por finalidade formar os estudantes, intelectual e tecnicamente, para a atuação profissional. Ainda sobre os objetivos do Ensino Superior na licenciatura, Delors (1996) acrescenta que cabe à universidade preparar para a pesquisa e para o ensino, dar formação altamente especializada e adaptada às necessidades da vida econômica e social e estar aberta a todos para responder aos múltiplos aspectos da chamada educação permanente; porém na universidade as condições de trabalho dos professores atualmente não permitem que eles exerçam apenas a função de docência, mas exige o envolvimento com a pesquisa e com a produção do conhecimento, além de atividades burocráticas. Neste sentido, Silva e Carvalho (2011) afirmam que as obrigações dos professores universitários levam a uma rotina exaustiva e o tempo de trabalho de que eles dispõem pode não ser suficiente para realizar todas as atividades necessárias. Em consequência, os docentes têm dificuldades em acompanhar de forma sistemática o desenvolvimento dos licenciandos quanto ao nível de conhecimentos adquiridos, e de orientá-los efetivamente para a futura prática docente.

Em estudo realizado por Silva, Souza e Checa (2010), em que o objetivo foi diagnosticar a dinâmica da supervisão dos estágios em cursos de licenciatura em Educação Física, os autores verificaram que em uma das IES

pesquisadas um único orientador chega a ter, ao mesmo tempo, 60 orientandos de estágio. Por isso alguns autores criticam o número excessivo de estagiários para cada orientador e o fato de que não há nenhuma legislação específica sobre o assunto, ficando a cargo da IES a decisão sobre os critérios de distribuição de trabalhos e responsabilidades aos seus docentes, no que se refere ao estágio supervisionado. Os mesmos autores ainda destacam que,

Infelizmente, ainda se constata que a presença do professor orientador, com as condições de trabalho que lhe são oferecidas, se transforma num mero burocrata que executa a tarefa de checar o preenchimento correto de planilhas de carga horária cumprida nos estágios e verificação da veracidade de assinaturas. Parece que seu papel é mais burocrático e policiaisco, do que, propriamente, pedagógico (SILVA, SOUZA e CHECA, 2010, p. 687).

Apesar das dificuldades, pelas outras atividades que o Ensino Superior demanda dos professores, é preciso encarar a realidade do período/tempo de estágio que demanda o acompanhamento periódico dos estágios desenvolvidos pelos graduandos na Educação Básica, fazendo, assim, uma ponte entre a escola e a universidade, pois os professores do Ensino Superior e da Educação Básica teriam maior contato e trocariam experiências pertinentes aos dois âmbitos de ensino, favorecendo a área como um todo e a formação de todos os envolvidos – graduandos e docentes universitários e da Educação Básica.

Faz-se necessário então, segundo Borges e Tardif (2001, p. 16), “Estabelecer uma ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas [...]”, já que este pode ser um possível caminho para amenizar os problemas já apontados, enfrentados pelos estagiários e professores iniciantes no âmbito escolar. De acordo com Oliveira (2006, p. 26),

Os estágios supervisionados devem propiciar uma relação adequada e verdadeira entre o processo formativo e a realidade escolar. Os documentos apontam para a necessidade de haver uma relação mais próxima entre os docentes atuantes nas escolas, os acadêmicos e os docentes orientadores. Indica-se que somente com um estreitamento dessa relação é que se poderá realizar um estágio produtivo para o futuro profissional, com concomitante aproveitamento por parte da escola e docente receptor. As Instituições de Ensino Superior devem ter clareza quanto ao seu papel potencial de estímulo, produção e transmissão de conhecimento.

Outro aspecto dessa relação entre licenciatura e Educação Básica é que a pesquisa universitária referente ao ensino na Educação Básica precisa estar aliada à prática escolar, para oferecer contribuições efetivas aos que atuam neste âmbito. Sobre o assunto, Tardif (2000, p.12) diz: “É preciso, portanto, que a pesquisa universitária se apoie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores”. Seria incoerente nesse sentido utilizar os sujeitos que atuam na escola na composição da população da pesquisa e posteriormente eles não poderem beneficiar-se dos resultados encontrados.

A escola e a universidade são dependentes, pois os conhecimentos a respeito do ensino são produzidos, além de outros fatores, a partir da prática escolar, e os resultados e sugestões desta devem, podem e precisam estar intimamente próximos para que sejam incorporados à escola para efetivação de seus benefícios aos alunos. A esse respeito, Pimenta e Lima (2004, p. 111) apontam que,

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la.

Dessa forma, os estagiários podem ter acesso a novos conhecimentos, além de poderem transformar certas posições assumidas na escola, as quais podem não ser favoráveis a todo o ambiente escolar. Essa visão pode ser observada quando se dialoga com os estagiários a respeito de suas experiências na realização dos estágios, pois eles conseguem observar aspectos que às vezes o docente, mergulhado na rotina de sala de aula, não consegue perceber. Ademais, na universidade, a oportunidade de narrar suas experiências com os estágios oportuniza outras leituras sobre seus saberes em construção. Outro aspecto é que não há espaço de diálogo e reflexão a respeito do processo educativo envolvendo esses três sujeitos – o professor universitário, o estagiário e o professor atuante na Educação Básica.

A aproximação entre professores que atuam em escolas, estagiários e professores pesquisadores das Instituições de Ensino Superior precisa ocorrer em favor da atuação de ambos. A partir de pesquisas dessa natureza, quando são

participantes desse processo, os estagiários podem articular mais facilmente esses conhecimentos, tornando-se sujeitos capazes de promover a transição desses conhecimentos entre a universidade e a Educação Básica, além de realizar trabalho em conjunto com professores dos dois níveis de educação. Para Facci (2004, p. 52), “Nas pesquisas realizadas sobre o trabalho docente, os professores não devem ignorar os pesquisadores e os pesquisadores não devem ignorar os saberes dos professores”. Neste sentido, deve haver uma troca de experiências e de saberes, gerando o acúmulo de conhecimentos para os dois lados, tanto para quem tem a responsabilidade de desenvolver pesquisas como para aqueles que são responsáveis por transmitir o conhecimento produzido, uma vez que esses papéis podem ser de mão dupla. Não obstante, 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”. Assim, já que existem pesquisas provando esse distanciamento, é preciso pensar nas causas prováveis e buscar possíveis soluções.

Os discentes precisam aprender a lidar com situações diárias do ambiente escolar, as quais, na maioria das vezes, são imprevisíveis. Fiorentini (2003, p. 148), ao referir-se ao momento inicial do estágio de regência de um de seus orientandos, diz que essa experiência é percebida “[...] tal como acontece num salto de *bungee jump* – que, uma vez dado o primeiro passo, não mais havia possibilidade da volta”.

A formação inicial do professor, segundo Facci (2004), deve abordar as competências necessárias ao futuro ambiente de trabalho:

As competências defendidas para os cursos de formação referem-se ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática; à compreensão da finalidade social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; ao domínio do conhecimento pedagógico; ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (FACCI, 2004, p. 40-41).

É na escola que o estagiário tenta desenvolver com os alunos conteúdos que foram discutidos na universidade. Abordando o tema, Tardif (2002, p. 261) comenta: “Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro”. Os estagiários vão às escolas embasados também nos referenciais construídos durante seu histórico escolar; eles

se orientam por essas experiências ao realizarem a prática escolar do estágio. Segundo Tardif e Raymond (2000, p. 216), “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”, e tais conhecimentos precisam e devem ser utilizados durante a atuação docente.

Os estagiários devem estar cientes de que os saberes profissionais também são construídos com o tempo de prática, no próprio trabalho, e não somente no curso de preparação profissional. Sendo assim, não se pode considerar que o momento do estágio curricular supervisionado, realizado a partir da segunda metade do curso de licenciatura, seja o tempo e o momento ideal e suficiente para a construção de todos os saberes necessários à prática profissional, os quais seriam concretamente aprendidos e apreendidos se houvesse interdisciplinaridade de conteúdo e objetivos comuns durante todo o curso, com constantes situações de prática de ensino e experiências ricas durante o estágio. Nesse sentido, Libâneo (1990, p. 145), aponta que,

Se os conteúdos são acessíveis e didaticamente organizados, sem perder o caráter científico e sistematizado, haverá mais garantia de uma assimilação sólida e duradoura, tendo em vista a sua utilização nos conhecimentos novos e a sua transferência para as situações práticas.

Para a relação ensino/aprendizagem na escola a situação não é diferente da universidade, pois, como afirma Wachowicz (1991, p. 64), “[...] a educação deve ter um conteúdo muito claro, e para tal é que se põe a educação escolar”. Entende-se, assim, que, em se tratando de educação como um todo, os conteúdos devem ser dominados pelo responsável por ensiná-los, além de serem transmitidos de forma clara e objetiva, em favor da aprendizagem dos saberes, pois esse é um compromisso dos professores em geral.

Ao se deparar com as exigências da profissão, os estagiários podem se ver trepidantes em relação a determinadas demandas cuja existência ignoravam, e mesmo assim, devem lidar com as advertências da melhor forma possível no momento. Os graduandos acabam percebendo que a teoria vista nas disciplinas do curso se distanciam da rotina prática da área. Segundo Lüdke e Cruz (2005, p. 85),

Nossos cursos de formação de professores têm sofrido as consequências de um defeito congênito de sua constituição: a separação entre teoria e prática no esforço de formação, colocando, em geral, em posição precedente a teoria, vindo a prática sempre depois, por meio de estágios de duração insuficiente e, sobretudo, de concepção precária.

Nesse aspecto não são apenas os estagiários que se mantêm apreensivos, mas também os recém-formados e aqueles que atuam há mais tempo, pois novas necessidades da profissão vão sendo criadas, exigindo-se também novas atitudes por parte dos envolvidos. Segundo Tardif (2000, p. 7),

[...] os conhecimentos profissionais requerem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.

Dessa forma, o estagiário precisa ter claras e objetivas orientações durante a formação e tomar consciência dos domínios que ainda precisam ser melhorados e ampliados. Para tanto, a iniciativa não pode ser só dele, mas também dos demais envolvidos no processo, como os docentes, os quais fazem parte dessa etapa da formação inicial e ajudam a preparar os futuros profissionais para atuação. Delors (1996, p.143) acrescenta que “[...] adquire cada vez mais importância a qualidade da formação dada aos professores e a qualidade do ensino prestado pelas instituições de ensino superior”.

A formação pode ser favorecida com a participação de discentes em diferentes projetos oportunizados pelos professores universitários. Estes estudantes devem estar comprometidos com a sua formação, aproveitando diferentes oportunidades de atuar no futuro campo de trabalho. Segundo Tardif (2002, p. 263),

Os saberes profissionais provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício do professor.

No caso da Educação Física, por exemplo, o professor da Educação Básica precisa elaborar estratégias para favorecer o aprendizado dos alunos tanto na sala de aula como em outros espaços, como a quadra, os laboratórios, a pista de atletismo, a piscina e outros. Ele precisa ter condições de envolver os alunos nos dois ambientes e saber associar diferentes conhecimentos, independentemente do local de aula. De acordo com Tardif (2002, p. 268), “Motivar os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições, etc.”. O estagiário precisa vivenciar tais ações e refletir sobre elas. Ele pode contribuir com o trabalho dos professores da Educação Básica desenvolvendo estudos a partir do que vivenciou em sua prática de estágio, quando percebe que a pesquisa e a construção de novos conhecimentos podem ir diretamente ao encontro das necessidades das aulas na escola. Não obstante, Fazenda (2004) lembra que pensar o estágio como foco de pesquisa de nada vale se ele não for entendido numa dimensão maior, como um projeto coletivo de formação do educador.

Destaca-se a relevância das ações do estágio curricular supervisionado como um momento de reconhecimento da realidade profissional e como uma etapa em que se pode vivenciar parte do que futuramente será rotina profissional, além de ser oportunizado o tempo em que o graduando poderá se utilizar dos conhecimentos apreendidos no Ensino Superior para desenvolver suas aulas. Como afirma Souza (2008, p. 4),

O estágio é o momento de colocarmos em prática o que aprendemos, é também um momento intrínseco de reconhecimento do nosso perfil profissional [...] É em suma, um grande momento de autoconhecimento perante a futura profissão, onde colocamos também em prática nossos valores morais e éticos, nossa personalidade e nossos sentimentos.

O estágio deve ser vivenciado de modo a aproveitar todas as experiências pessoais e da graduação a favor do planejamento e desenvolvimento das aulas que serão trabalhadas, com o objetivo de transmitir os conhecimentos científicos e saberes acumulados ao longo da história. As vivências do estágio supervisionado proporcionam aos discentes a possibilidade de desenvolver seu planejamento junto às turmas nas quais atuam como estagiários, e durante o

período em que permanecem na escola neste papel, em que acabam por incorporar, em suas aulas, aprendizagens da graduação e de suas experiências ainda como alunos na Educação Básica. O ensino a ser desenvolvido com os alunos em sala de aula é construído com base no planejamento do discente e em suas vivências particulares como aluno na escola e como graduando.

4 MÉTODOS

O presente capítulo descreve as características da metodologia utilizada, expondo o encaminhamento tomado para desenvolvimento dessa pesquisa. Serão apresentados os instrumentos que permitiram a análise da estrutura e desenvolvimento do estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura de uma IES pública do Norte do Paraná. Este procedimento se torna relevante pelas experiências vividas pelos estagiários em seu futuro ambiente de atuação. As análises realizadas por meio da metodologia que será apresentada vêm contribuir para a visualização de como os estágios estão sendo desenvolvidos na Educação Básica e do reflexo da formação inicial nessas ações.

A metodologia utilizada permite enriquecer todo o processo de coleta e análise dos dados, favorecendo o encontro da fundamentação teórica com os resultados e com a elaboração das considerações finais da pesquisa, a partir de meios que abordem, da maneira mais fidedigna possível, a realidade encontrada.

4.1 Tipo de pesquisa e metodologia utilizada

A investigação tem característica qualitativa. De acordo com Triviños (2011, p. 128), neste tipo de pesquisa “[...] a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente”. Com base neste entendimento, esta pesquisa buscou considerar todos os envolvidos no estágio curricular supervisionado a partir de seu contexto de atuação e das relações estabelecidas entre os sujeitos participantes da ação. Essa escolha deveu-se ao objetivo geral da pesquisa, que é mapear a estrutura e o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura de uma IES pública do Norte do Paraná e sua relação com a futura atuação profissional.

Optou-se pela pesquisa qualitativa do tipo descritiva porque, segundo Cervo e Bervian (1996, p. 49), a pesquisa descritiva “[...] é aquela que observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”. Os mesmos autores ainda acrescentam que os estudos descritivos auxiliam na tarefa de formulação do problema como tentativa de solução. Neste sentido, a pesquisa descritiva permite a análise das ações e das relações entre si, sem que o pesquisador interfira no processo e influencie a realidade encontrada e, posteriormente, os resultados da pesquisa. Esse tipo de pesquisa também permite que os resultados revelem possibilidades de avanços nas ações presentes no contexto analisado. Assim, a opção por este tipo de pesquisa foi tomada pelo fato de atender às necessidades do estudo quando se atenta para a questão norteadora: compreender de que forma é estruturado e desenvolvido o estágio curricular supervisionado durante a formação inicial em cursos de licenciatura de uma Instituição Pública de Ensino Superior do Norte do Paraná.

4.2 População e amostra

Participaram da pesquisa discentes (estagiários) do último ano de licenciatura da IES pesquisada que cursam a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, os quais totalizam 130 discentes. Esse número foi alcançado somando-se o total de discentes que se encontravam presentes em sala de aula no momento de coleta de dados. A Tabela 01 apresenta a distribuição dos discentes por curso de licenciatura, bem como o número total de estagiários que responderam ao questionário. Participaram estagiários dos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras (Português e Literaturas de Língua Portuguesa), História e Pedagogia. Cabe aqui destacar que durante a coleta de dados a aplicação dos questionários aos discentes foi direcionada pelo coordenador de cada curso; sendo assim, essa escolha não cabia aos pesquisadores, mas sim, ao responsável pela licenciatura, por ser aquele que tem a visão geral do curso e conhece a disponibilidade das turmas.

Tabela 01: Distribuição dos discentes por curso

Curso	Número de estagiários
Ciências Biológicas	23
Educação Física	22
Geografia	19
Letras (Português e Literaturas de Língua Portuguesa)	22
História	22
Pedagogia	22
Total	130

Estas licenciaturas foram escolhidas levando-se em conta o nível da Educação Básica em que os discentes precisam estagiar, sendo que, nos cursos citados, as experiências do estágio são desenvolvidas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Esclarece-se que o curso de Matemática também atendeu o critério de inclusão na pesquisa, entretanto, no momento de coleta de dados estavam presentes apenas 40% do total da turma de acadêmicos. Os demais cursos de licenciatura (Química, Física, Ciências Sociais, Filosofia e Música) da IES pesquisada indicam o desenvolvimento do estágio apenas no Ensino Médio, por isso não foram incluídos na amostra.

Também fizeram parte da pesquisa seis coordenadores de estágio dos referidos cursos, além de seis professores atuantes nas escolas que foram campo de estágio. Esse número foi alcançado porque participaram um coordenador e um professor (supervisor) de cada área. Assim, o total de participantes da pesquisa foi de 142. Destaca-se que a participação dos sujeitos ocorreu somente mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndices H, I e J).

Vale destacar que os professores supervisores foram elencados pela indicação do supervisor de estágio do Colégio de Aplicação Pedagógica (CAP) da IES participante da pesquisa, por ser aquele que conhece todos os professores que recebem estagiários na escola. O CAP foi o colégio pesquisado porque recebe estagiários de todas as licenciaturas da referida universidade e foi indicado por todos

os coordenadores de estágio como o principal espaço em que os discentes realizam suas experiências de aprendizado para a futura atuação docente.

4.3 Procedimentos e instrumentos de coleta dos dados

Os instrumentos escolhidos para coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e um questionário com questões fechadas e abertas, os quais foram elaborados pela autora da presente pesquisa. O questionário foi aplicado aos discentes (Apêndice F), enquanto a entrevista semiestruturada foi destinada aos coordenadores de estágio dos cursos participantes da pesquisa (Apêndice A) e aos professores atuantes na Educação Básica (Apêndice C).

Segundo Haguette (1987, p. 86-87),

[...] a entrevista, como qualquer outro instrumento, está submetida aos cânones do método científico, um dos quais é a busca de objetividade, ou seja, a tentativa de captação do real, sem contaminações indesejáveis nem da parte do pesquisador nem de fatores externos que possam modificar aquele real original.

Formulou-se, destarte, um roteiro de entrevista que visou alcançar os objetivos da pesquisa, com o propósito de que as respostas dos coordenadores de estágio e dos professores atuantes na Educação Básica não fossem modificadas pela interpretação do pesquisador. Neste sentido, “O entrevistador deve planejar a entrevista, delineando cuidadosamente o objetivo a ser alcançado” (CERVO e BERVIAN, 1996, p. 136).

A escolha pela entrevista semiestruturada deveu-se ao fato de ela permitir chegar a indícios que contribuem com as respostas ao problema da pesquisa, além de atender às características da pesquisa qualitativa, dando relevância à experiência dos sujeitos participantes. De acordo com Triviños (2011, p. 146),

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessem à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes.

Como afirma esse autor, a entrevista semiestruturada permite que o participante cite em suas respostas outros itens que não estejam contemplados na pergunta realizada, mas que permitem ao entrevistador encontrar novos elementos que enriqueçam a pesquisa.

Foi adotado também um questionário com questões fechadas e abertas, o qual foi aplicado apenas aos discentes. Levando-se em consideração as orientações de Gil (2002) sobre a elaboração de questionários, observa-se que as perguntas devem estar relacionadas basicamente com os objetivos específicos da pesquisa e atender a alguns critérios, como: estar relacionadas ao problema proposto; não invadir a intimidade das pessoas; ter clareza e precisão; considerar as referências e o nível de informação do entrevistado; apresentar uma única ideia; não propor respostas e não focar opiniões pessoais. O questionário deve conter informações sobre a pesquisa, as razões que motivaram seu desenvolvimento e a importância das respostas para a sua consecução, bem como a instituição a que está vinculada. Diante dessa delimitação do formato e conteúdo do questionário, foi possível construí-lo de maneira ética e imparcial.

4.4 Procedimentos e instrumentos de análise

Os dados foram tratados a partir da análise estatística descritiva e por meio da metodologia de análise de conteúdo. Em relação à estatística descritiva, Gil (2006, p. 35) afirma: “Os procedimentos estatísticos fornecem considerável reforço às conclusões obtidas, mediante a experimentação e a observação”; já a análise de conteúdo é proposta por Bardin (1977) e pode ser entendida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1997, p. 42).

Ainda segundo Moraes (1999), a análise de conteúdo permite a interpretação dos significados das diversas mensagens obtidas dos instrumentos de coleta de dados, as quais, por vezes, chegam aos pesquisadores de forma

desorganizada, necessitando ser conferidas para facilitar o trabalho de compreensão e interpretação que busca essa metodologia de análise de dados.

Os dados foram tabulados, analisados, interpretados e organizados em eixos norteadores, com base tanto na investigação de campo quanto no referencial teórico pesquisado.

4.5 Aspectos éticos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com o consentimento de todos os envolvidos (discentes, professores atuantes na Educação Básica e coordenadores de estágio), para garantia de seu desenvolvimento, e teve a aprovação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá, sob o Parecer n.º 16876. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndices F, I e H) foi assinado por todos os participantes da pesquisa.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados e a discussão da presente pesquisa estão apresentados em quatro etapas. No primeiro capítulo são tratados os dados referentes aos discentes, sendo os resultados provenientes dos questionários respondidos por esse grupo; no segundo capítulo são abordados os resultados obtidos do roteiro de entrevista destinado aos supervisores; e no terceiro capítulo são apresentados os dados referentes às respostas dos coordenadores de estágio para outro roteiro de entrevista. Na última etapa (quarto capítulo) é realizada uma abordagem das aproximações e distanciamentos da organização do estágio entre as visões dos três grupos (discentes, supervisores e coordenadores) participantes da pesquisa, para que assim fosse possível mapear a estrutura e o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado e sua relação com a futura atuação profissional, no que se refere aos cursos pesquisados (Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, História e Pedagogia).

5.1 Visão dos discentes de último ano de graduação acerca do estágio curricular supervisionado

A busca por apresentar a visão dos discentes sobre suas vivências no futuro campo profissional baseou-se no fato de se acreditar que eles podem apresentar indicativos e reflexões sobre as práticas vivenciadas no Ensino Superior e na escola campo do estágio. Os discentes são capazes de apresentar de que forma o estágio supervisionado se desenvolve durante sua vigência na carga horária estabelecida para esse componente obrigatório dos cursos de formação superior. Dessa forma, serão apresentados os resultados referentes às questões postas no questionário, que teve o objetivo de verificar a visão dos estagiários sobre os diferentes aspectos de estrutura e desenvolvimento do estágio curricular

supervisionado e de trazer outros elementos que enriqueçam as discussões, como a participação dos discentes em atividades que não as da graduação.

A seguir, tem-se o total de estagiários separados pelo curso de graduação, bem como sua média de idade.

Quadro 01 - Discentes do último ano de graduação em licenciatura

Curso	Total de discentes	Idade (x)	Sexo	
			F	M
Ciências Biológicas	23	23	19	4
Educação Física	22	23	13	9
Geografia	19	24	9	10
História	22	24	11	10
Letras	22	25	20	2
Pedagogia	22	25	22	0

Participaram da pesquisa 130 discentes do último ano de cada licenciatura, sendo a média geral de idade de 24 anos. Ainda é possível perceber que apenas no curso de Geografia a maior parte da turma é composta por homens, e mesmo assim, a diferença entre o número de homens e o de mulheres é de apenas um discente. No caso de História também houve a diferença de apenas um discente na diferença entre o número de mulheres e o de homens. Em estudo realizado por Gatti (2010, p. 1362) sobre as características e problemas da formação de professores no Brasil, a autora afirma que no grupo de participantes de seu estudo 75,4% dos licenciandos eram mulheres. Além disso informa que as mulheres prevalecerem sobre os homens na preferência por cursos de licenciatura não é um fato recente, pois “Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras”. Assim, a prevalência de mulheres em cursos de licenciatura provém de um processo histórico e cultural de um período em que elas eram as únicas responsáveis por estar à frente de uma sala de aula.

O Quadro 02 traz as atividades desenvolvidas pelos discentes durante seu curso de graduação. Destaca-se que as possibilidades para essa questão incluíam o PET (Programa de Educação Tutorial), a IC (Iniciação Científica),

monitoria, projetos de ensino e/ou extensão e nenhuma das opções. Existia também, a possibilidade de assinalar mais de uma opção.

Quadro 02 - Atividades desenvolvidas pelos discentes durante o curso de graduação

Curso	PET		IC		Monitoria		Projetos		Nada	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Ciências Biológicas (23)	0	0	18	78,3	9	39,1	15	65,2	1	4,3
Educação Física (22)	1	4,5	9	40,9	4	18,2	13	59,1	5	22,7
Geografia (19)	0	0	9	47,4	5	26,3	8	42,1	4	21
História (22)	0	0	12	54,5	6	27,3	5	22,7	5	22,7
Letras (22)	0	0	14	63,6	8	36,4	11	50	3	13,6
Pedagogia (22)	2	9,1	7	31,8	0	0	10	45,4	10	45,4

A partir do Quadro 02 foi possível perceber que no curso de Educação Física a maior frequência está entre aqueles que citam ter participado de projetos de ensino e/ou extensão (f 13 ou 59%) durante a graduação; já nos cursos de Geografia (f 9 ou 47%), História (f 12 ou 54,5%), Ciências Biológicas (f 18 ou 78%), e Letras (f 14 ou 64%) a maior frequência está entre aqueles que afirmaram ter participado de algum programa de iniciação científica durante o curso de formação superior. No curso de Pedagogia as maiores frequências dividem-se entre aqueles que participaram de projetos de ensino e/ou extensão (f 10 ou 45%) e aqueles que apontaram não ter participado de nenhuma atividade que não as das disciplinas da graduação (f 10 ou 45%).

Ao questionar os discentes sobre sua participação em atividades que não as das disciplinas cursadas, o intuito era apresentar um perfil desses estagiários no que se refere ao seu envolvimento geral com a formação. Foi possível perceber que poucos afirmaram não realizar outras atividades além das disciplinas exigidas pelo projeto pedagógico do curso. Acredita-se que esse compromisso pode se refletir nas ações do estágio supervisionado, o que, em nível universitário, depende muito do interesse e da dedicação do discente (BIANCHI, ALVARENGA, BIANCHI, 1998). No espaço do questionário destinado às observações, um dos discentes declarou: “Falta também comprometimento dos graduandos em procurar se colocar na posição de profissional para fazer melhor uso de sua graduação”.

A participação em projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão pode prover os estagiários de elementos que contribuam para o ensino nas escolas e para

sua relação com os alunos em sala de aula; porém é preciso que os discentes busquem, junto ao corpo docente de seu departamento, projetos que possam interessar-lhes em sua futura área de atuação. A universidade, baseada na tríade *ensino, pesquisa e extensão*, oportuniza vivências diversificadas em cada um dos cursos de graduação que a compõem, mas depende de cada discente decidir participar ou não dos projetos propostos. Inclusive, alguns projetos em cursos de licenciatura podem envolver os sujeitos que atuam nas escolas, como em estudo realizado por Barcelos e Villani (2006, p. 91), no qual os autores realizaram um projeto que envolveu universidade e escola, e ao final da experiência uma das participantes se declarou convencida de que a escola abrangida no projeto, “[...] podia ser considerada, a partir daquele ano, um campo formativo promissor para seus licenciandos, principalmente em relação ao ensino por projetos”. Com a maior comunicação entre a IES e a escola, esta pode ser vista como um espaço propício para o enriquecimento da aprendizagem dos licenciandos, pois os profissionais se sentiriam mais preparados e seguros para receber estagiários e auxiliá-los em seu processo formativo.

O Gráfico 01 traz a porcentagem de discentes que realizaram algum estágio não obrigatório durante o período de graduação. De acordo com a Resolução n. 009/2010 – CEP, o estágio não obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional. Ainda, segundo o Termo de Ajustamento de Conduta n. 2759/2012, do Ministério do Trabalho, todo estágio é curricular, podendo ser obrigatório ou não.

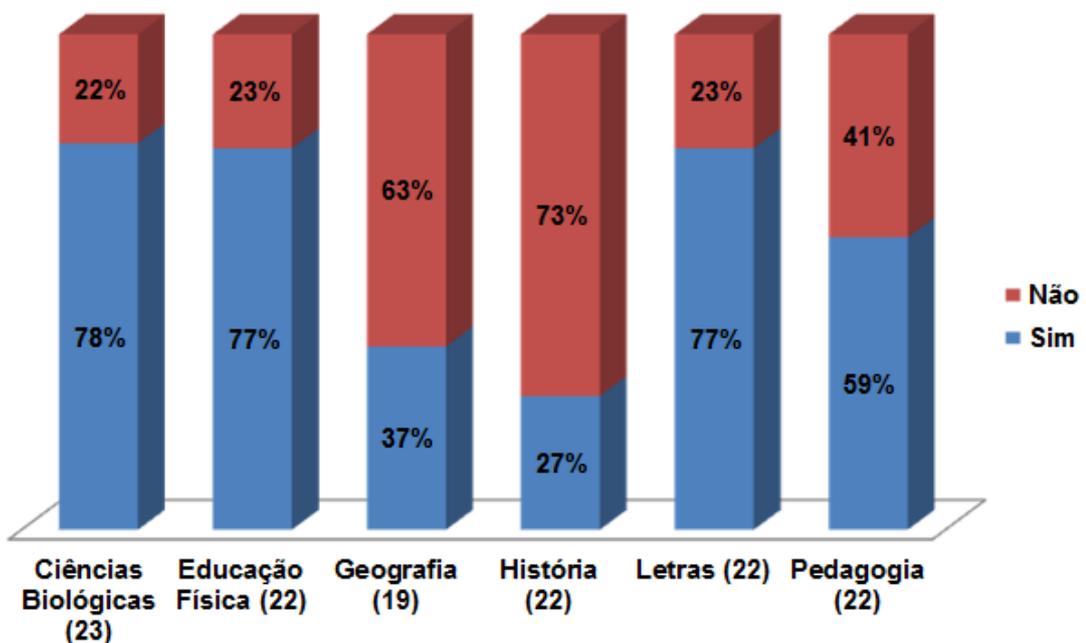


Gráfico 01 - Participação dos discentes em estágios não obrigatórios

No tocante à participação dos discentes em estágios não obrigatórios, percebe-se que mais da metade dos estudantes de Educação Física (77%), Pedagogia (59%), Ciências Biológicas (78%), e Letras (77%) participaram de estágios não obrigatórios durante seu curso de graduação; já nos cursos de Geografia (63%) e História (73%), a maior parte dos discentes afirmou não ter participado de estágios não obrigatórios durante o curso.

Os resultados indicam que uma alta porcentagem de discentes realiza estágios além do exigido no currículo do curso, o que pode dever-se ao fato de estes discentes buscarem uma renda mensal, o que o estágio obrigatório não proporciona, no caso das licenciaturas. Sobre o assunto, Ramos (2002) aponta, nos resultados de seu estudo, que a remuneração acaba sendo uma justificativa para a realização de estágios extracurriculares.

O próximo gráfico é continuação da análise dos resultados supracitados, e apresenta a porcentagem de discentes segundo os quais em sua área de formação o estágio não é obrigatório. Cumpre lembrar que somente responderam a essa questão aqueles que afirmaram ter realizado algum estágio não obrigatório durante o curso.

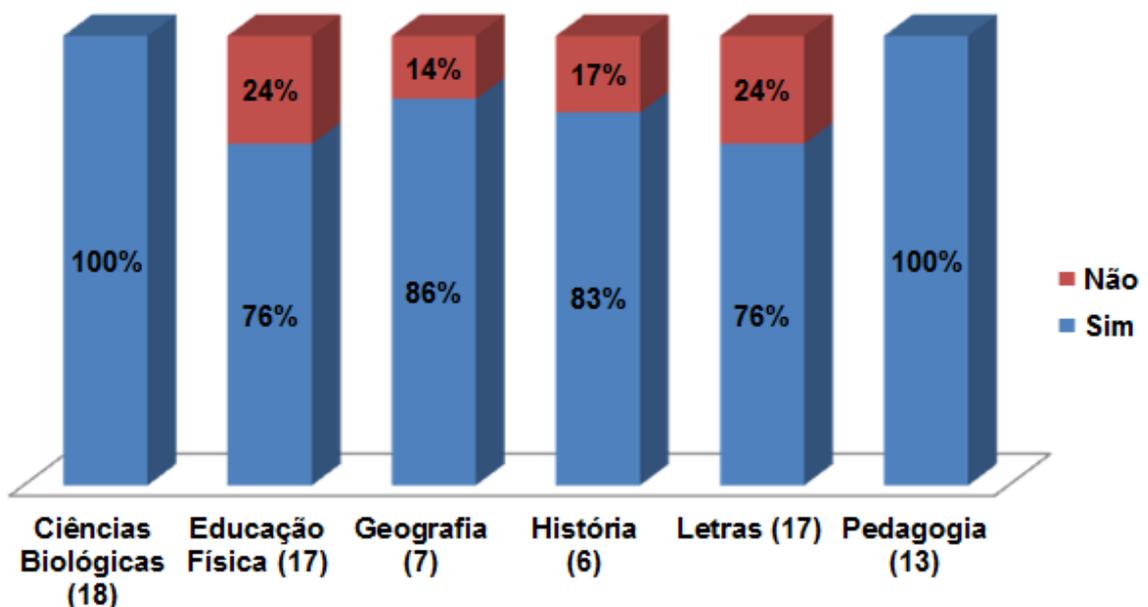


Gráfico 02 – Realização do estágio não obrigatório pelos discentes

A maior parte dos alunos dos cursos de Educação Física (76%), Geografia (86%), História (83%), e Letras (76%) apontou que o estágio não obrigatório foi realizado em sua área de formação, o que ocorreu em relação a todos os estagiários dos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas. Tais resultados indicam que os discentes buscam em sua área de formação experiências que vão

além do estágio obrigatório, já que, apesar de esses estágios não obrigatórios ocorrerem por necessidade financeira, os discentes acabam buscando atuar em sua futura profissão em detrimento de outras tantas possibilidades de estágio não obrigatório, pois, segundo Daniel (2009, p. 107), os discentes acabam compreendendo que

[...] a prática da docência colabora para a estruturação dos percursos fundamentais para a construção da identidade do docente e sua função enquanto professor. Embora exista o choque com a realidade, é somente a partir da inserção na carreira que esse processo se confirma, pois o futuro professor sente-se desafiado a articular os conhecimentos teóricos/acadêmicos adquiridos ao longo de sua formação inicial no cotidiano escolar.

Durante o processo de formação os discentes podem perceber que a experiência em seu futuro campo profissional provoca ações que serão imprescindíveis à sua atuação na Educação Básica, mesmo nos momentos de confronto com a realidade do professor, em que é necessário transpor determinadas barreiras sem experiência alguma.

O Gráfico 03 traz o número total de escolas em que os discentes atuaram durante todo o período de estágio supervisionado, apesar de a presente pesquisa abordar apenas o estágio supervisionado em turmas do último ano de licenciatura. Tal questão torna-se relevante no sentido de indicar o número de locais diferentes onde os discentes atuaram durante o estágio curricular supervisionado, o que esclarece o item referente à forma de organizar e realizar os estágios em cada curso de graduação.

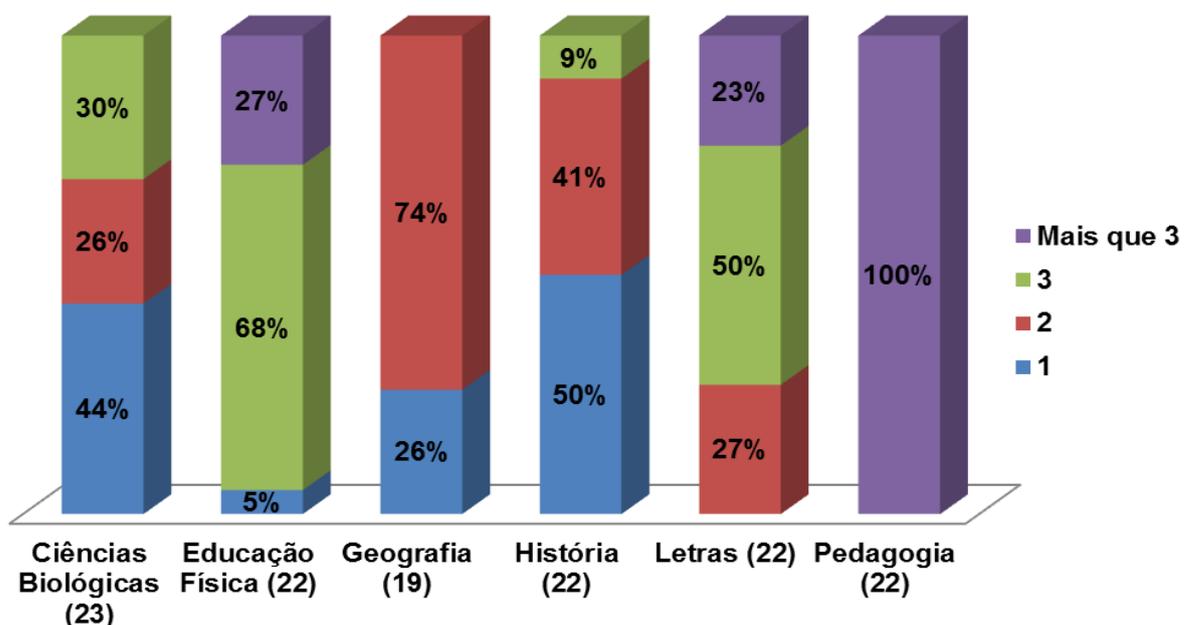


Gráfico 03 - Número de escolas em que os discentes atuaram durante o estágio obrigatório

Nos cursos de Educação Física (68%) e Letras (50%), a maior porcentagem ficou entre aqueles que realizaram o estágio obrigatório em três escolas diferentes. No curso de Geografia, 74% dos alunos realizaram estágio em duas escolas diferentes; e em História, 50% realizaram estágio em apenas uma escola durante todo o período de estágio. Todos os alunos de Pedagogia desenvolveram seus estágios em mais de três escolas diferentes, assim como grande parte (44%) do grupo de discentes de Ciências Biológicas.

Percebe-se que não há um padrão ou uma exigência comum entre as licenciaturas pesquisadas no que se refere à distribuição do estágio obrigatório em uma ou mais escolas concedentes, já que não é possível afirmar que mais da metade dos cursos tem seus estagiários atuando em uma, duas ou três escolas durante a graduação. O gráfico acima ajuda a esclarecer questões referentes à estrutura e funcionamento do estágio nos diferentes cursos de licenciatura abordados.

Vale ressaltar que os regulamentos⁷ sobre o componente Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de graduação pesquisados não estabelecem o número mínimo ou máximo de escolas nas quais os discentes devem realizar o estágio. Assim, o número de escolas varia de acordo com as turmas disponíveis naquele espaço - por exemplo, caso um discente busque uma única escola em que haja turmas disponíveis para realizar o estágio nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, ele trabalhará com duas turmas diferentes, mas em uma mesma escola. Para esclarecer, o regulamento (Resolução 133/2007-CEP) de um dos cursos pesquisados estabelece, em seu artigo 10, Inciso I, sobre a organização do estágio, que o contato com a administração, coordenação ou supervisão da unidade escolar concedente ocorrerá por mediação do coordenador do Estágio Curricular Supervisionado, buscando as informações necessárias ao desenvolvimento das atividades, como o número de turmas e o período de funcionamento. Assim, não há nenhuma informação específica sobre o número de escolas, apenas se indica a necessidade de buscar junto às escolas concedentes informação sobre o número de turmas disponíveis dentro dos níveis em que os discentes irão estagiar.

⁷ O regulamento do componente estágio curricular supervisionado de cada curso de graduação encontra-se no *site* da Pró-Reitoria de Ensino da universidade pesquisada, disponível em: <<http://www.pen.uem.br/html/modules/tinyd0/index.php?id=17&secao=normas>>. Acesso em: 14/01/2013.

O Quadro 03 apresenta a visão dos discentes sobre as pessoas que mais contribuíram na formulação do planejamento das aulas desenvolvidas no período de regências do estágio supervisionado.

Quadro 03 – Visão discente sobre as pessoas que contribuíram com a elaboração do planejamento das aulas no estágio

Curso	Professor orientador		Professor supervisor		Professor da disciplina de ECS		Ninguém		Todos		Outros	
	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%	(f)	%
Ciências Biológicas (23)	0	0	11	47,2	20	86,9	0	0	0	0	2	8,7
Educação Física (22)	7	31,8	3	13,6	1	4,4	8	36,4	3	13,6	0	0
Geografia (19)	9	47,4	1	5,3	9	47,4	2	10,5	1	5,3	0	0
História (22)	0	0	5	22,7	11	50	5	22,7	1	4,5	0	0
Letras (22)	0	0	1	4,5	18	81,8	1	4,5	0	0	4	18,2
Pedagogia (22)	0	0	1	4,5	18	81,8	0	0	2	9,1	4	18,2

Para os discentes do curso de Educação Física, a pessoa que mais ajudou a planejar as aulas foi o professor orientador (*f* 7 ou 32%); porém ainda maior foi o número de estudantes do mesmo curso que afirmaram não ter ajuda de ninguém para o planejamento de suas aulas (*f* 8 ou 36%). Vale ressaltar que essa frequência pode ter sido alta pela falta de incentivo aos próprios estagiários a buscarem ajuda de seus orientadores ou de outros profissionais da área para a montagem do planejamento das aulas a serem desenvolvidas durante o estágio, porém a presente pesquisa não abordou a justificativa dos discentes ao indicarem determinado sujeito como aquele que auxiliou mais efetivamente na elaboração do planejamento das aulas.

Em relação ao curso de Geografia, as maiores frequências aparecem entre aqueles que afirmaram ser o professor orientador (*f* 9 ou 47%) aquele que mais auxilia efetivamente na elaboração do planejamento, bem como o professor da disciplina de Estágio Supervisionado (*f* 9 ou 47%). Nos cursos de

História (*f* 11 ou 50%), Pedagogia (*f* 18 ou 82%), Ciências Biológicas (*f* 20 ou 87%) e Letras (*f* 18 ou 82%) a maior ajuda na elaboração do planejamento das aulas do estágio vem dos professores da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Cabe destacar que nesses cursos o papel de professor orientador é cumprido pelo próprio professor da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, sendo esta a razão para nenhum dos discentes ter citado o orientador como aquele que contribuiu para a construção do planejamento. Essa foi uma diferença estrutural do estágio encontrada nos cursos pesquisados, cumprindo lembrar que em algumas habilitações o papel do professor orientador é cumprido por outros docentes do departamento, além do professor da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado.

É preciso destacar aqui quais são as funções do orientador de estágio, de acordo com a Resolução 009/2010 – CEP da universidade pesquisada. Esse documento indica que o orientador de estágio é o docente da IES com formação condizente e experiência na área do estágio, e tem por função, entre outras, acompanhar a elaboração dos relatórios das atividades desenvolvidas pelo estagiário, visitando-os obrigatoriamente. Como afirmam Bianchi, Alvarenga e Bianchi (1998), a constante orientação oferece suporte ao estágio na construção dos relatórios pertinentes. O papel do orientador, então, acaba sendo fundamental para o auxílio nas ações diárias do discente inserido no âmbito escolar como estagiário.

De acordo com o artigo 3º da Resolução n.º 041/2009-CAD da universidade pesquisada, o Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de licenciatura exige acompanhamento presencial contínuo do docente, e cada turma deve ser formada com o número mínimo de 12 alunos e o número máximo de três vezes a carga horária semanal da disciplina. Isso indica que os docentes responsáveis pelo estágio possuem carga horária disponível para atender os discentes, porém estes precisam buscar aqueles para sanar determinadas dúvidas ou anseios que possam surgir durante o processo.

O fato de grande parte dos discentes de Educação Física terem afirmado que ninguém os ajudou em suas dificuldades ao longo do estágio pode sugerir que esses estagiários não buscaram seus orientadores em momentos de dúvidas a respeito da rotina escolar. De acordo com Carvalho (2001, p. 17), “[...] o estágio precisa ser pensado como um laboratório no qual os futuros professores vão testar suas hipóteses de ensino”; ou seja, os discentes precisam experimentar situações novas para terem a oportunidade de criar estratégias de resolução de

problemas que venham a ocorrer durante o estágio; e precisam saber lidar com essas situações sozinhos, e não somente ao lado de seus orientadores, já que no papel de professor não terão apoio durante as aulas.

Em relação aos demais cursos, grande parte dos discentes citou o professor da disciplina de Estágio como aquele que o apoia em suas ações referentes ao estágio, o que indica que os docentes estão ajudando o futuro professor a aplicar conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula (PEREIRA, 1999). Com o apoio do corpo docente de seu curso de graduação, o discente tem maiores possibilidades de, no desenvolvimento de suas aulas, ter confiança em relação aos alunos e perante o professor supervisor. É essencial o auxílio do professor de Estágio Supervisionado, mas também dos demais docentes do departamento, os quais devem agir coletivamente para facilitar o enfrentamento do discente nas escolas campo de estágio.

O próximo gráfico apresenta o entendimento dos discentes acerca da necessidade de visitas do professor orientador ao campo de estágio no momento das regências. Tal questão se faz necessária em face da visão dos discentes sobre o acompanhamento de suas ações ao longo do cumprimento da carga horária do estágio, por parte de seus orientadores.

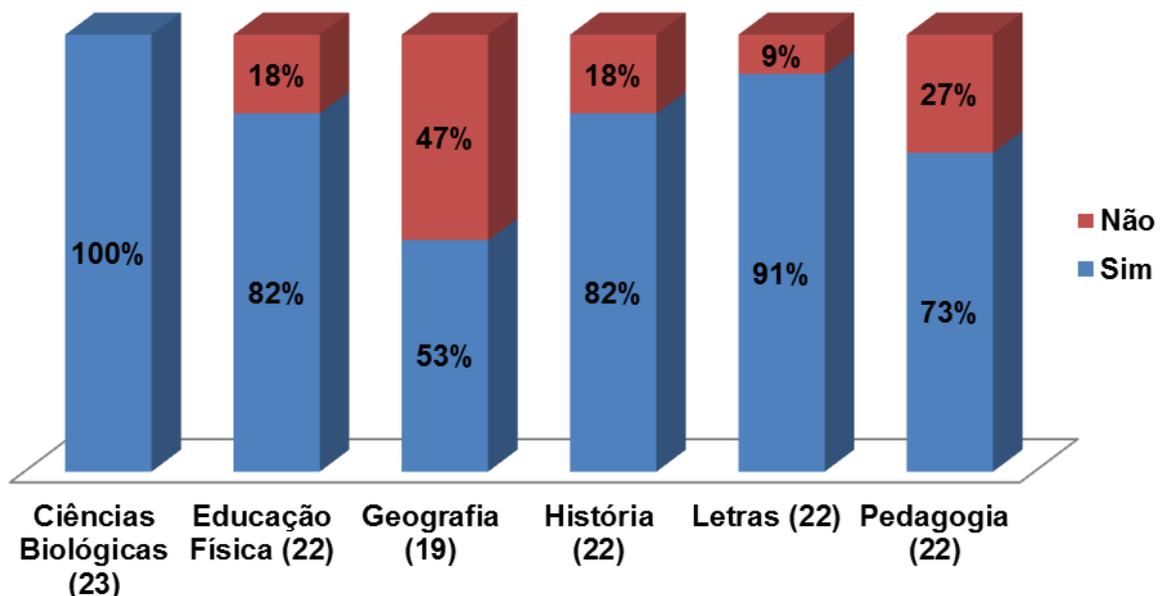


Gráfico 04 - Entendimento dos discentes acerca da necessidade de visitas do professor orientador ao estágio obrigatório

No entender dos discentes de todos os cursos, as visitas são necessárias durante o período de regência na Educação Básica, porém somente no

curso de Ciências Biológicas essa necessidade foi unânime entre os estudantes. Os resultados demonstram que existe uma preocupação dos discentes no que se refere ao acompanhamento do estágio por parte dos orientadores. Ao se referir ao estágio obrigatório, Ayoub e Prado (2012, p. 1207) destacam que “[...] o entrosamento entre os sujeitos envolvidos no processo é fundamental para a concretização de práticas formativas significativas”. Ademais, as visitas realizadas pelos professores orientadores às escolas durante o estágio é uma forma de entrosar esses sujeitos participantes dessa etapa formativa do licenciando.

Dando continuidade a essa questão, o próximo gráfico traz a visão dos discentes sobre a frequência que consideram ser adequada para as visitas de seus orientadores às escolas nos momentos do estágio. Cumpre esclarecer que essa questão foi respondida apenas por aqueles que afirmaram serem necessárias as visitas de seu orientador às regências.

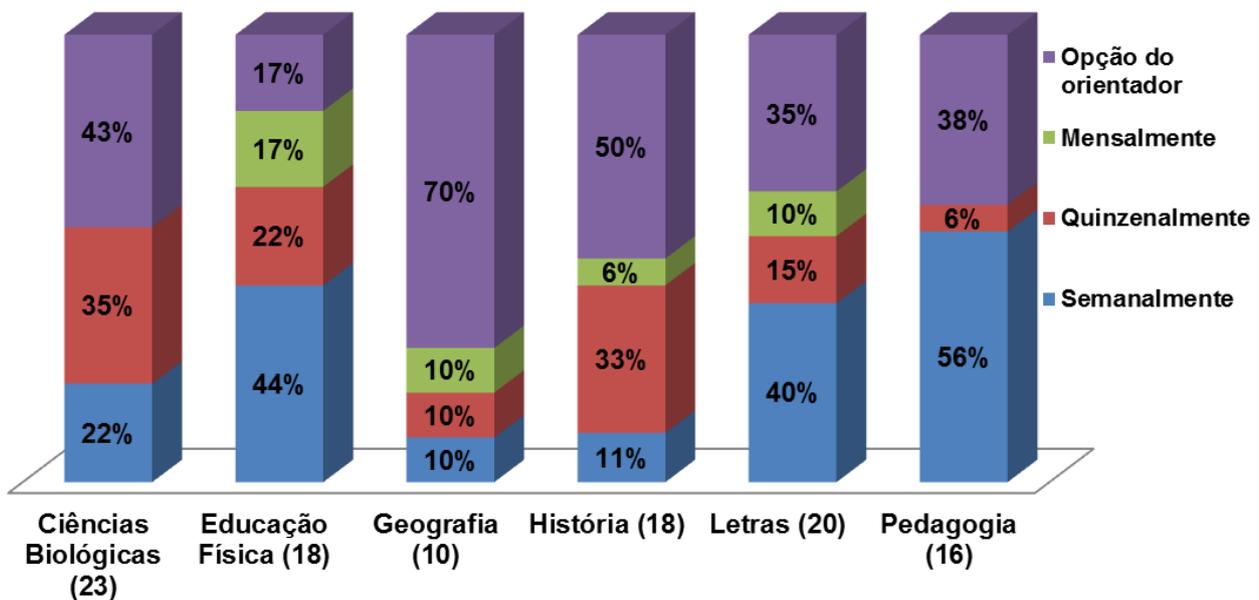


Gráfico 05 - Visão dos discentes acerca da frequência com que as visitas ao estágio obrigatório deveriam ser feitas

Para a maior parte dos respondentes dos cursos de Educação Física (44%), Pedagogia (56%) e Letras (40%), as visitas devem ocorrer semanalmente; já em relação aos discentes dos cursos de Geografia (70%), História (50%) e Ciências Biológicas (43%), a frequência das visitas deve ser de escolha do próprio orientador. Por isso foram altas as porcentagens daqueles que afirmaram serem necessárias

visitas semanais de seus orientadores, e aqueles que apontaram a necessidade de visitas apenas quando seus orientadores tiverem tempo disponível para tal. Esses resultados indicam que os discentes não dispensam o acompanhamento de seus orientadores, mas também apontam que não há consenso no que diz respeito à periodicidade das visitas. De acordo com os discentes, a visita dos orientadores é vital, o que mostra a importância da interação entre o orientador, o supervisor e o discente.

Silva e Schnetzler (2008, p. 2180) afirmam que os orientadores de estágio participantes de sua pesquisa reuniram-se periodicamente com os supervisores e com os discentes, com o objetivo de “[...] acompanhar o processo de formação, além de programarem sessões de trabalho de caráter científico e/ou pedagógico-didático, orientadas para a resolução de situações educacionais”; mas isso não significa que os orientadores tenham tempo suficiente para visitar todos os seus orientandos. Assim, por mais que os sujeitos envolvidos no processo entendam a necessidade das visitas, os orientadores podem apontar que suas demais atividades na universidade não permitem visitas constantes a todos os discentes nas escolas campo de estágio.

Como o supervisor se coloca como um apoio significativo e de grande valor em relação ao processo formativo de professores, entende-se que seu acompanhamento junto aos discentes durante as regências também pode auxiliá-los em possíveis empecilhos durante o estágio. Como afirmam Valsecchi e Nogueira (2002), a comunicação entre o supervisor e o estagiário é um marco divisor para que este discente tenha ou não desempenho satisfatório durante o estágio supervisionado. No segundo capítulo dos resultados são apresentados os dados referentes às respostas dos supervisores, e na Tabela 03 é possível perceber que estes professores afirmaram participar das regências juntamente com os discentes, apoiando-os em dificuldades que venham a surgir durante as aulas.

Por mais que haja divergências entre as opiniões dos discentes sobre a frequência com que seus orientadores precisam visitar as escolas em que atuam como estagiários, há consenso no que diz respeito à necessidade dessas visitas; mas, como os coordenadores afirmaram não ter tempo suficiente para ir a todas as escolas em que seus orientandos estagiam, aponta-se a possibilidade de maior proximidade entre a IES e a escola, pois seus membros podem pensar e organizar meios de acompanhar todos os estagiários, dentro das possibilidades

tanto de orientadores como de supervisores, sem que haja prejuízos ao estágio discente. Como aponta Alonso (2003), é necessária a parceria envolvendo discentes, orientadores e supervisores no processo de execução do estágio supervisionado.

O Gráfico 06 traz a visão dos discentes sobre a contribuição do estágio obrigatório para sua futura atuação profissional.

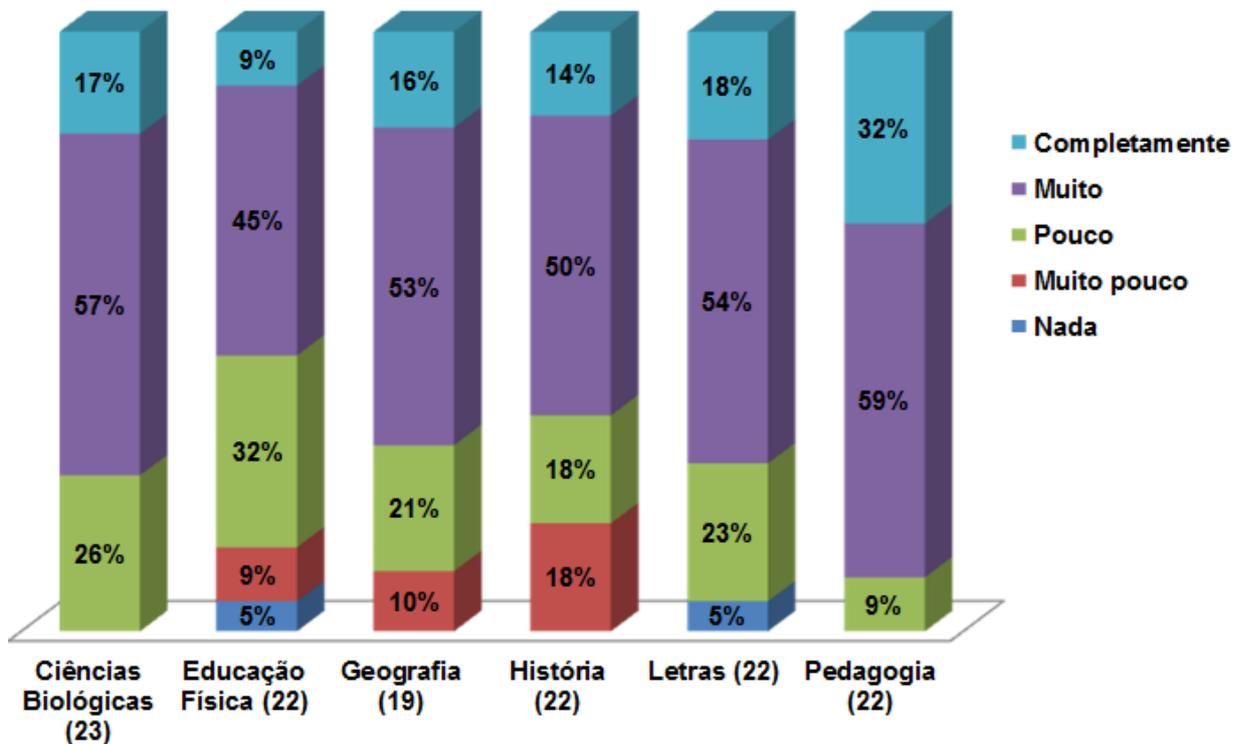


Gráfico 06 - Visão dos discentes sobre a contribuição do estágio obrigatório para sua futura atuação profissional

Para os discentes de todos os cursos, a maior porcentagem ficou entre aqueles certos de que a experiência no estágio obrigatório ajudou muito durante a preparação para sua futura atuação profissional. Os resultados demonstram que os estagiários têm a consciência da importância das vivências nas escolas como fator contribuinte para o enriquecimento e aprimoramento de suas ações no futuro campo de atuação profissional. Um dos discentes chegou a referir em suas observações: “[...] o último semestre dos cursos de graduação em licenciatura deveria ser totalmente voltado ao estágio obrigatório em regência, nos acostumando assim com a realidade esperada para o fim da graduação”.

Em estudo feito por Brandl Neto et al. (2012), os autores realizaram um apanhado de sugestões de estagiários relacionadas às suas práticas nas

escolas, e as principais colocações incluíam o aumento da carga horária do estágio, o desenvolvimento das regências em diferentes turmas da escola e a presença do orientador ao menos em uma das regências de cada discente. Tais elementos demonstram a preocupação dos estagiários com a sua formação, pois trazem sugestões que não envolvem apenas um maior esforço dos professores orientadores e supervisores, mas também suas próprias ações em prol do melhor desenvolvimento de seus estágios. Existe então, pelo que revelam os dados, a inquietação dos discentes no que se refere à adequação e melhoria das ações que envolvem o estágio obrigatório para a maior preparação da profissão docente.

Por outro lado, a visão preocupante de alguns discentes sobre o estágio pode estar atrelada ao não acompanhamento de orientadores e supervisores, à falta de apoio destes mesmos profissionais ou ao desinteresse dos próprios estagiários. Outro fator que pode contribuir para o nível de satisfação dos discentes quanto ao estágio são as particularidades vivenciadas pelos discentes durante o processo. Em estudo realizado por Krug (2011), o autor trouxe algumas dificuldades encontradas durante o estágio apontadas pelos discentes, como a indisciplina dos alunos, a falta de espaço físico para as aulas, a falta de domínio da turma, a falta de material para as aulas, a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas, a falta de conhecimento do próprio discente a dificuldade em planejar as aulas, e outras; mas vale ressaltar um apontamento feito por Vieira, Santos e Ferreira Neto (2012, p. 135), em que os autores afirmam que

[...] o tornar-se professor forma-se ao longo da vida, nos modos com que o futuro educador experimenta o mundo, praticando diferentes cotidianos sociais, em um constante aprendizado com os outros homens com quem o mundo é compartilhado, apropriando-se de uma parte desse mundo para a construção de uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente singular, no que tem de única, mas que escapa por toda parte.

Estas considerações são válidas também para as discussões dos demais resultados da presente pesquisa, pois, independentemente da característica dos dados, para todos eles é necessário considerar a particularidade das experiências vivenciadas pelos sujeitos respondentes, pois suas vivências permearam seus discursos e ajudaram a preenchê-los.

Diante dos dados do Gráfico 06, os discentes reconhecem a importância do estágio supervisionado para sua formação inicial, como afirmou um

dos estagiários durante suas observações no questionário: “O estágio é importante nos cursos de licenciatura, pois colocam os estagiários na realidade existente no ambiente escolar”; mas é preciso destacar que o reconhecimento da relevância dessa experiência não garante o comprometimento de todos os discentes com esse componente curricular, nem indica que eles tenham se sentido preparados para agir satisfatoriamente durante o período de estágio, como indicam os dados dos próximos três gráficos.

O Gráfico 07 diz respeito à visão dos discentes sobre sua preparação para desenvolver as aulas no estágio curricular supervisionado, ou seja, eles foram questionados sobre se sentem preparados para atuar nas escolas, no papel de estagiários.

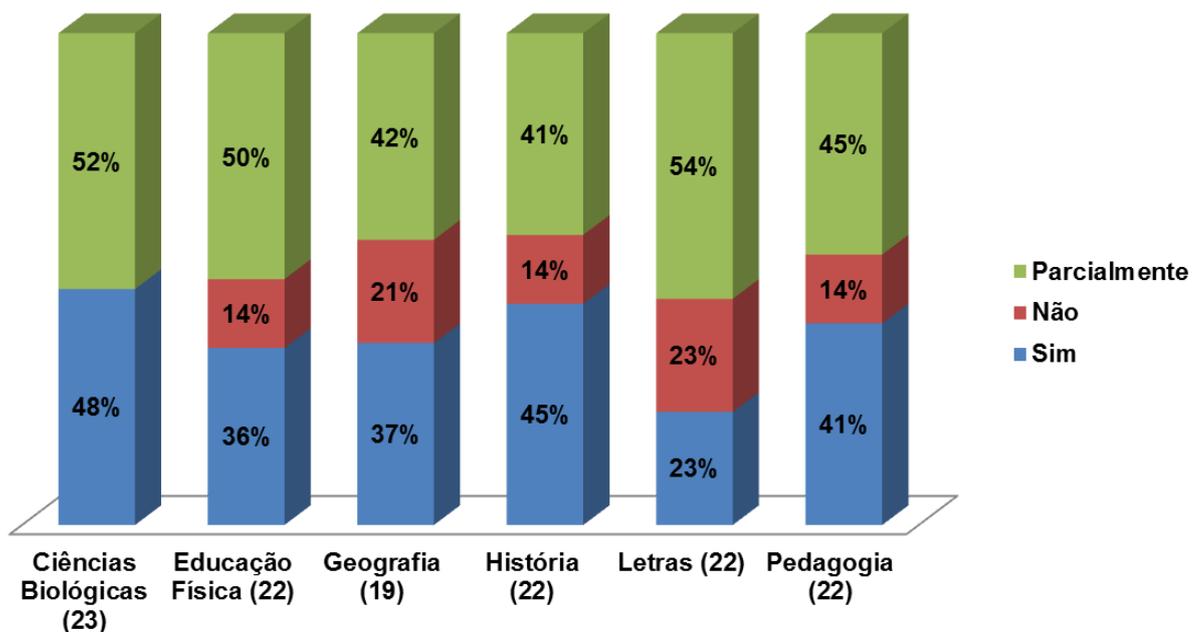


Gráfico 07 - Visão dos discentes sobre sua preparação para cumprir suas obrigações no estágio supervisionado

Quanto à sua visão sobre sua preparação para realizar todas as ações necessárias durante o estágio obrigatório, os discentes de Educação Física (50%), Geografia (42%), Pedagogia (45%), Ciências Biológicas (52%) e Letras (54%) consideraram-se parcialmente preparados para atuar nas escolas, no papel de estagiários, em maior porcentagem; já no tocante ao curso de História, a maior porcentagem dos discentes (45%) considerou-se preparada para desenvolver suas aulas durante o período de estágio supervisionado.

Os dados acima expostos demonstram que grande parte dos respondentes afirmou não ter se sentido completamente preparado para atuar como estagiário nas escolas, pois apenas os discentes de um dos cursos abordados disseram ter certeza dessa preparação. O fato de se sentirem despreparados pode significar que em alguns momentos da formação houve ausência do estabelecimento de relações entre os conteúdos abordados pelos docentes e as exigências dos estágios, ou também pelo fato de o próprio discente não ter buscado enriquecer sua formação junto a seus professores por meio de orientações, projetos e outros que pudessem colaborar com suas ações nas escolas campo de estágio. Como afirmam Fernandes e Almeida Júnior (2012), o estágio se configura como uma vivência de aprendizagem e construção do pensamento prático do professor no seu processo de formação. Assim, alerta-se para o fato de a formação do professor ser construída a partir de todo um conjunto de vivências anteriores e simultâneas à fase de graduação, sem considerar as aprendizagens que continuam a ser constituídas posteriormente a esse período.

Retomando o conceito de simetria invertida, apresentado no Parecer CNE/CP 009/2001, destaca-se que uma das particularidades da profissão e da prática do professor refere-se ao fato de que a experiência como aluno na Educação Básica e na formação superior é constitutiva do papel que o discente exercerá futuramente como professor. Corroborando, Tozetto (2011, p. 24) afirma que as professoras participantes de seu estudo “[...] fazem uso dos conhecimentos adquiridos anteriormente para estabelecer uma relação com a sua experiência e a sua necessidade”. Assim, entende-se que a justificativa para não se sentirem preparados enquanto estagiários é o fato de os discentes não terem passado por vivências que tenham contribuído positivamente para o atendimento das necessidades encontradas durante o estágio, tanto no período escolar como na graduação.

Como acréscimo à discussão, Carvalho (2001, p. 115) aponta que a familiaridade com o futuro ambiente de trabalho também pode levar o estagiário a desenvolver conflitos, “[...] pelo fato de suas crenças anteriores advindas da aprendizagem pela observação na condição de aluno – atuarem como elemento de resistência para que se possa acomodar novas crenças”. A autora alerta para um aspecto conflituoso dessa bagagem carregada da vivência enquanto aluno na Educação Básica, considerando que essa experiência pode atuar como um fator de

resistência à transformação de determinadas posições, ao invés de servir como um aspecto propulsor de atitudes novas adiante da realidade encontrada.

O Gráfico 08 apresenta a visão dos discentes acerca da preparação do curso para a realização do estágio supervisionado.

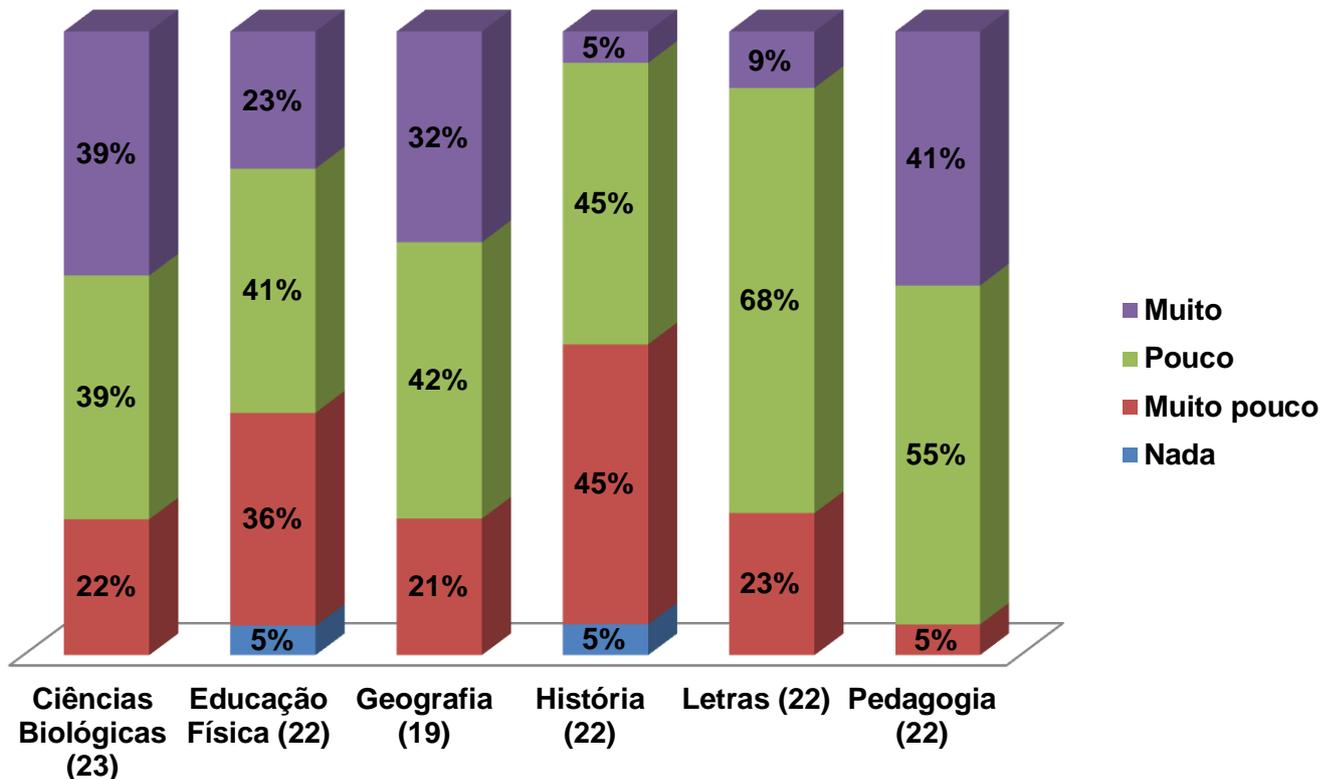


Gráfico 08 - Visão dos discentes acerca da preparação do curso para a realização do estágio supervisionado

A maior porcentagem dos discentes de Educação Física (41%), Geografia (42%), Pedagogia (55%) e Letras (68%) afirmou que seu curso de formação superior preparou pouco para a atuação no estágio supervisionado, como destacou um dos discentes em suas observações: “[...] quando vamos para as escolas, temos um vasto conteúdo teórico, porém não sabemos aplicá-lo”. No curso de História as maiores porcentagens se dividem entre aqueles que declaram que o curso preparou muito pouco (45%) e aqueles que afirmaram que o curso preparou pouco (45%) para suas ações no estágio. Em relação ao curso de Ciências Biológicas, a maior parte dos discentes divide-se entre os que consideram que seu curso de graduação preparou pouco (39%) e os que afirmaram que o curso preparou muito (39%) para sua atuação no estágio.

É possível perceber que há divergência de opinião diante dos dados do curso de Ciências Biológicas, o que pode ter ocorrido pelo fato de os discentes terem passado por experiências diversificadas entre eles no que se refere ao estágio supervisionado, dividindo assim suas opiniões sobre a preparação de seu curso de graduação para as ações desenvolvidas. Ou seja, as respostas dos discentes podem variar dependendo de suas vivências particulares nas diferentes escolas em que atuaram, como discutido no Gráfico 06. E o fato de grande parte considerar pouca ou pouquíssima a preparação do curso para o estágio, aponta para a preocupação dos discentes em relação ao estágio e para a possibilidade dos cursos não estarem atendendo às expectativas dos estagiários quanto a essa etapa da formação. No espaço do questionário destinado às observações, um dos respondentes afirmou: “Nas licenciaturas os futuros professores não estão sendo formados para assumir as salas de aula”; mas outra estagiária apontou: “Mesmo estando pouco preparada, acho que o estágio é isso mesmo no primeiro impacto com o sistema escolar”. A partir dessa observação, foi possível perceber que o discente deve ter a consciência de que os primeiros contatos com a Educação Básica no papel de estagiário são desafiadores e que essa é uma situação a ser encarada por todos os licenciandos.

É preciso destacar que os discentes precisam sentir-se responsáveis por sua formação, buscando subsídios de aprimoramento para enriquecer sua aprendizagem sobre a atuação profissional. Em estudo feito por Garcez et al. (2012), os discentes que participaram da pesquisa admitiram que o sentimento de responsabilidade é essencial durante a formação docente, principalmente no período de estágio, pois essa é uma característica indispensável no momento em que os discentes se comprometem com o ensino de conteúdos a uma ou mais turmas na Educação Básica e com os professores regentes dessas turmas. É preciso lembrar, então, que a IES não é a única responsável pela qualidade da formação inicial de cada licenciando, pois, segundo Ferreira e Batista (2012, p. 188), “[...] a construção da Identidade Profissional tem lugar dentro e fora da sala de aula”.

O Gráfico 09 traz a satisfação dos discentes em relação às suas próprias ações durante o estágio obrigatório.

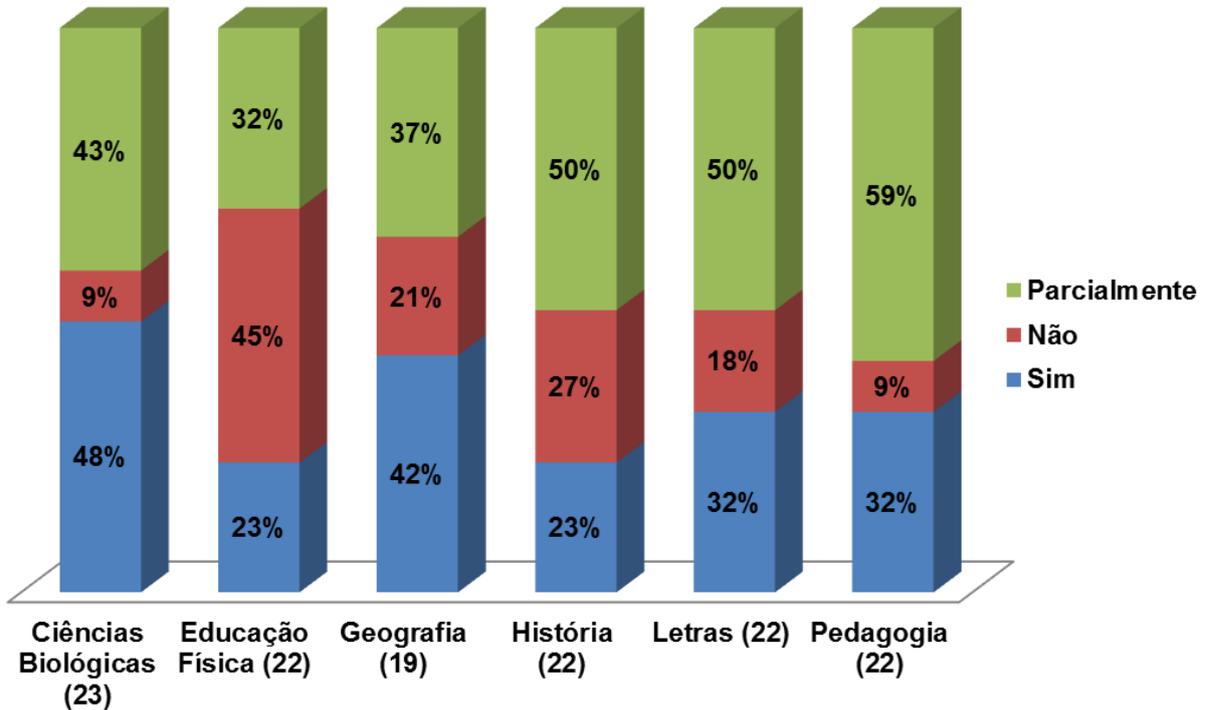


Gráfico 09 - Satisfação dos discentes em relação ao estágio supervisionado

Em sua maior parte os discentes de Geografia (42%) e Ciências Biológicas (48%) afirmaram sentir-se satisfeitos com as vivências nas escolas como estagiários. Por sua vez, os discentes de História (50%), Pedagogia (59%) e Letras (50%) apontaram sentir-se parcialmente satisfeitos durante o estágio; já a maior parte (45%) dos discentes de Educação Física disseram não sentir-se satisfeitos com o estágio supervisionado. Percebe-se que não houve consenso entre os discentes no que se refere à satisfação em relação à sua própria atuação como estagiários nas escolas.

O fato de os discentes se sentirem satisfeitos ou não pode variar de acordo com alguns fatores, como as particularidades das escolas em que os estagiários atuaram, as turmas nas quais ensinaram, as exigências e acompanhamento de cada professor orientador e supervisor, as demais atividades pessoais de cada discente, que podem ter ocupado grande parte de seu tempo durante a formação, entre outras especificidades de cada experiência. Por um ou mais desses fatores houve variação nas respostas relacionadas à satisfação dos discentes, porém não houve nesta pesquisa tempo e espaço suficientes para abordar tais motivos.

Ressalta-se o fato de que em Educação Física e História apenas 23% dos discentes se sentiram satisfeitos com a realização dos estágios, o que

pode revelar que eles não foram bem-sucedidos nessas atividades. Em estudo feito por Valsecchi e Nogueira (2002), os autores concluíram que a satisfação dos discentes em realizar os estágios varia, entre outros fatores, de acordo com a comunicação entre o supervisor e o discente. Então, caso esse estagiário sinta abertura para diálogo por parte do professor supervisor, sua satisfação em relação ao estágio tende a ser maior, justamente por ter certa liberdade para discutir determinados assuntos que permeiam suas ações no estágio.

Aos discentes foi solicitado, entre as questões do questionário, que indicassem quais as três disciplinas da graduação que estiveram mais diretamente relacionadas às ações do estágio obrigatório. Para apresentar os resultados dessa questão, optou-se por indicar a frequência com que cada disciplina apareceu nos questionários de cada curso participante da pesquisa. Os resultados dessa questão são apresentados no gráfico a seguir.

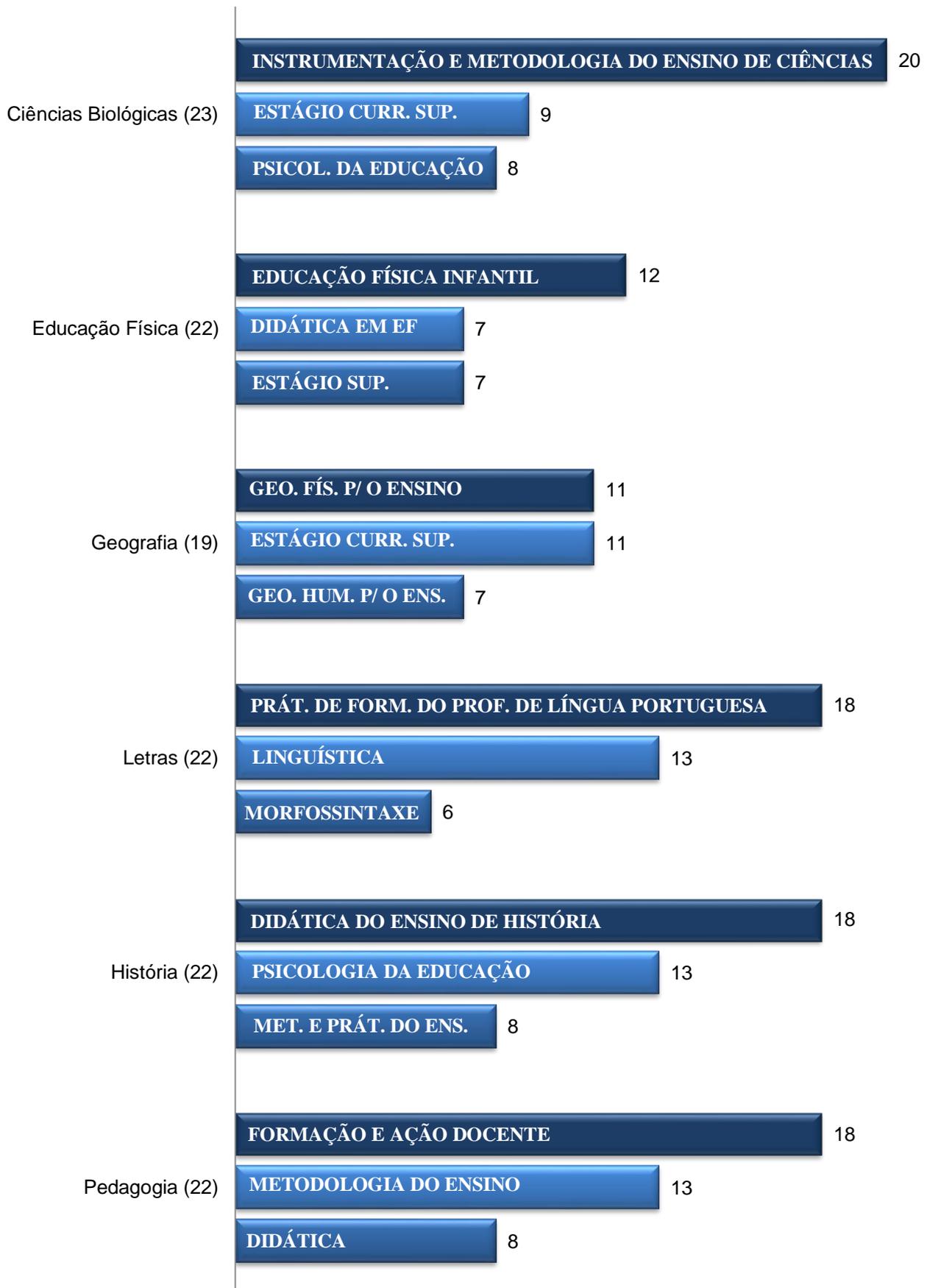


Gráfico 10 – Visão discente acerca das disciplinas que estão mais diretamente relacionadas com as ações do estágio obrigatório

Algumas disciplinas foram citadas por discentes de diferentes cursos, como Didática (para Educação Física, História e Pedagogia); Psicologia da educação (para Ciências Biológicas e História); Estágio supervisionado (para Ciências Biológicas, Educação Física e Geografia); e Metodologia do ensino (para Ciências Biológicas, História e Pedagogia). Destaca-se que tais disciplinas apresentaram diferentes frequências em relação aos cursos citados, ou seja, não necessariamente apareceram com a maior frequência em cada uma das áreas.

Faz-se necessário também apresentar as ementas das disciplinas mais citadas nos diversos cursos de licenciatura pesquisados, para que seja possível visualizar aproximação ou distanciamento entre elas. As ementas foram retiradas do projeto pedagógico de cada um dos cursos.

Para os discentes de Ciências Biológicas, a disciplina que mais se relaciona com as exigências do estágio obrigatório é “Instrumentação para o ensino da biologia”, cuja ementa é, “Estudo do instrumental teórico-prático fundamental para o exercício da docência em Biologia, buscando enfatizar as questões epistemológicas, o papel da experimentação e a relação Ciência, Tecnologia e Sociedade” (Res. 179/05-CEP).

Para os discentes do curso de Educação Física a disciplina “Educação Física Infantil” está mais próxima da realidade do estágio obrigatório, e sua ementa assim se apresenta: “Estruturação dos componentes curriculares da educação física no contexto do ensino infantil e fundamental enfatizando o processo de aquisição de habilidades motoras e a aprendizagem perceptivo motora” (Res. 183/05-CEP).

No caso de Geografia, a disciplina mais apontada foi “Geografia física para o ensino”, cuja ementa se apresenta da seguinte forma: “As metodologias da Geografia Física aplicadas ao planejamento geográfico para abordagem dos conteúdos da Geografia no ensino fundamental e médio” (Res. 168/2005-CEP).

Em relação ao curso de Letras (Português e Literaturas Correspondentes), “Prática de formação do professor de Língua Portuguesa” foi a disciplina mais indicada, e sua ementa é: “Elementos de transposição didática relacionados ao ensino da leitura, da produção textual e da análise linguística, analisados em situações-problema no ensino-aprendizagem de língua portuguesa” (Res. 181/2005-CEP).

Para a maior parte do grupo de discentes do curso de História, a disciplina que está mais diretamente relacionada com as ações no estágio obrigatório é “Didática do ensino de História”, cuja ementa assim se apresenta: “Análise de temas e problemas relacionados ao estudo da didática aplicada no ensino de História” (Res. 165/05-CEP).

No curso de Pedagogia, os discentes citaram principalmente a disciplina “Formação e ação docente”, a qual engloba os diferentes níveis de ensino (séries iniciais do Ensino Fundamental I, séries iniciais do ensino Fundamental II, Educação Infantil e modalidade normal) e cuja ementa aborda os “Referenciais teórico-metodológicos que subsidiam a formação e a ação docente [...]” (Res. 170/05-CEP) em cada um dos níveis apresentados.

Percebe-se, a partir das ementas, que as disciplinas mais citadas possuem relação com o ensino na Educação Básica, indicando que os discentes acabam percebendo essa ênfase nas disciplinas, pois as citaram por terem contribuído com as regências durante o estágio supervisionado. Além disso, algumas disciplinas foram citadas por discentes de diferentes cursos, sendo comuns entre todas as licenciaturas pesquisadas, apesar de tais disciplinas não aparecerem necessariamente com a maior frequência em cada curso.

É preciso ficar claro que, independentemente do curso de graduação, as diversas disciplinas que compõem a matriz curricular das licenciaturas devem garantir, de forma teórica e prática, o acesso aos conhecimentos pertinentes, cada uma com sua especificidade (MORANDINO, 2003). Nesse aspecto, um dos discentes relatou durante suas observações que “[...] há muitas disciplinas relacionadas ao ensino que são interessantes, mas que trabalham com uma situação ideal, muito diferente da que o professor em formação encontra no estágio”. Não obstante, a autora supracitada também destaca a importância de deixar claros os desafios de se trabalhar com a dinâmica do processo de construção do conhecimento científico e educacional na formação de professores. Assim, entende-se a dificuldade em abordar e conectar saberes nas diversas disciplinas que compõem o currículo de cursos de licenciatura, pois não são conhecimentos estáticos, mas mutáveis e passíveis de incorporação de novos conceitos e discussões advindas da realidade escolar.

Não é possível esperar, dessa forma, que as disciplinas dos cursos deem conta de abordar a totalidade de toda uma diversidade de ações, construídas

dia a dia no âmbito escolar. Como aponta Santos (1999), a realidade é considerada como um campo de possibilidades, e a tarefa da teoria consiste, entre outras coisas, em analisar e definir a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado, sendo que a construção da teoria torna-se uma tarefa complexa, assim como as ações que a moldam.

A partir dessa questão foi possível visualizar as disciplinas que, na visão dos discentes, mais contribuíram com a prática do estágio curricular supervisionado, ou seja, aquelas em que os discentes estabeleceram maiores relações entre seus conteúdos e as necessidades vivenciadas nas escolas durante as regências. Além disso, lembrando as questões anteriores, compreende-se com maior clareza a estrutura e o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado na perspectiva dos discentes, sendo perceptíveis os anseios daqueles que estão diretamente inseridos no âmbito escolar no papel de quem necessita manter atitudes adequadas para um professor quando ainda podem não ter tido todas as oportunidades necessárias para tal, por ainda serem estagiários e dependerem de outros fatores para uma boa atuação, além de sua própria iniciativa, como a orientação, supervisão e acompanhamento de suas ações por profissionais já experientes na área.

5.2 Visão dos professores atuantes na educação básica acerca do estágio curricular supervisionado

Outro grupo participante da pesquisa é composto por professores atuantes na Educação Básica que recebem estagiários em suas turmas. Os professores responderam a um roteiro de entrevista que visou auxiliar no alcance dos objetivos propostos para essa pesquisa. De acordo com a Resolução 009/2010 – CEP, os professores supervisores são aqueles que têm por função acompanhar e supervisionar o estagiário, no campo de estágio. Benites et al. (2012, p. 724) afirmam que o professor supervisor (para os autores, professor colaborador) é,

[...] um professor que foi constituído profissional e agrega saberes, competências e experiências relacionadas a um universo profissional e pessoal. É um profissional que passou pela profissionalização e além da formação inicial carrega as experiências do exercício docente.

Destarte, faz-se necessária a participação destes que contribuem para o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado, pois cedem parte de suas aulas àqueles que estão se preparando para atuar na profissão docente.

O Quadro 04 apresenta, em relação aos professores participantes da pesquisa, a idade, o tempo de atuação na Educação Básica, o nível de escolarização em que atuam, o ano de conclusão do curso de graduação e ano de conclusão da especialização, já que todos afirmaram ter feito alguma especialização (*lato sensu*) depois de formados.

Quadro 04 - Dados pessoais e atuação profissional dos professores atuantes na educação básica

Idade	Tempo de atuação na educação básica (anos)	Nível de escolarização que atua	Ano de conclusão do curso	Ano de conclusão da especialização
47	26	Fundamental e Médio	1992	2009
46	17	Fundamental	2001	2004
44	20	Fundamental e Médio	1992	1995 e 2012
45	20	Fundamental e Médio	1992	1997
44	20	Fundamental e Médio	1991	2004
30	6	Fundamental	2005	2010

No Quadro 04 pode-se visualizar que grande parte (cinco) do grupo de professores entrevistados tem mais de 10 anos de experiência na Educação Básica, e apenas um deles possui menor tempo de atuação na carreira docente. O professor com maior tempo de experiência trabalha há 26 anos na escola, e o professor com menor tempo de atuação está na Educação Básica há seis anos. Parte dos professores (quatro) afirmaram atuar tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, e outros (dois) afirmaram atuar apenas no Ensino Fundamental. O entrevistado formado há mais tempo concluiu seu curso de graduação no ano de 1991 e finalizou uma especialização em 2004, enquanto o entrevistado que terminou seu curso de graduação mais recentemente o fez em 2005, além de concluir uma especialização em 2010.

Diferentemente da apresentação dos resultados para os discentes, neste capítulo os dados dos professores são indicados de forma conjunta, ou seja, não foram separados por área. Optou-se por tal organização pelo fato de ser entrevistado apenas um professor de cada licenciatura pesquisada (Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, História e Pedagogia). Os dados apresentados em frequência e porcentagem podem ultrapassar 100% (ou $f > 6$), pelo fato de os professores, em alguns casos, poderem citar respostas que compõem diferentes categorias.

A primeira tabela apresenta a participação dos professores na construção do planejamento das aulas juntamente com o estagiário. Na mesma pergunta ainda foi questionado em quais momentos e de que forma forneceriam esse auxílio.

Tabela 02: Participação dos professores na elaboração do planejamento das aulas

Categoria	Frequência (f)	Porcentagem (%)
Participo. Na hora-atividade. Ajudando a construir o planejamento	1	17
Participo. Por e-mail	2	33
Participo. Apresentando o material a ser utilizado para o planejamento das aulas	2	33
Não participo	4	67

Quanto à participação dos professores na elaboração do planejamento das aulas dos estagiários, percebe-se que a maior frequência ($f = 4$ ou 67%) está entre aqueles que dizem não participar do planejamento das aulas juntamente com os discentes. Isso ocorreu pelo fato de alguns professores terem afirmado durante sua entrevista que indicam quais conteúdos devem ser trabalhados, mas não se envolvem no planejamento de todas as regências juntamente com esse estagiário, como afirmou um dos professores: “Eu passo para os alunos o que, o conteúdo que eles irão trabalhar. Eles fazem o planejamento sozinhos”. A partir do exposto, entende-se que somente alguns dos conteúdos são indicados pelos professores, mas o planejamento geral não sofre interferência direta desse professor da turma.

O fato de parte dos professores ter dito não auxiliar os estagiários no planejamento das aulas é preocupante. Para Pereira, Vieira e Staviski (2012), o

professor supervisor deve ter participação no processo de estágio, pois este é um momento de aprendizagem tanto para o discente quanto para esse professor; ou seja, caso as aulas fossem planejadas conjuntamente, poderia haver um enriquecimento profissional para o professor supervisor e momentos de preparação docente para o estagiário.

Outras afirmações dos professores que aparecem com menor frequência nas entrevistas incluem a participação no planejamento, durante a hora-atividade na escola (*f* 1 ou 17%), acompanhamento por *e-mail* (*f* 2 ou 33%) e apenas apresentação do material a ser utilizado em sua elaboração (*f* 2 ou 33%). Esses dados apontam que não há consonância no tocante ao auxílio dos professores no planejamento das aulas, já que a maior parte diz não ajudar nessa construção, e alguns afirmam que auxiliam, mas são formas diferenciadas de apoio ao estagiário no que concerne à elaboração do planejamento.

Tendo-se por base os dados na Tabela 02, faz-se necessário discutir alguns aspectos preocupantes dessa relação entre supervisor e discente no que se refere à elaboração do planejamento a ser desenvolvido durante o período de estágio supervisionado. Como dito anteriormente, o professor supervisor possui responsabilidades sobre o estágio a partir do momento em que aceite estagiários em sua turma, e uma de suas funções é justamente supervisionar as ações do discente durante as regências e acompanhá-lo nas tarefas pertinentes, inclusive na elaboração do planejamento, pois, como este será desenvolvido junto à turma desse professor supervisor, é necessário ele ter o aval deste para continuar os trabalhos. É esse professor que conhece a turma e suas particularidades e sabe quais conteúdos podem ser ensinados, bem como as metodologias mais adequadas a serem utilizadas de acordo com a faixa etária dos alunos e as possibilidades individuais de avanços de cada criança e/ou adolescente, pois cada turma pode reagir de formas diferentes diante de um mesmo conteúdo.

Em estudo feito por Bernieri e Hirdes (2007), os autores abordaram, entre outras coisas, o apoio oferecido pelo professor supervisor aos estagiários em campo, e parte dos discentes entrevistados afirmou não ter tido suporte do professor supervisor durante o estágio. Assim, entre suas conclusões, os autores destacaram a importância de um olhar mais atento do supervisor às ações dos estagiários. Almeida (1995) ainda destaca que muitas vezes o professor supervisor não assume uma postura compromissada com a formação dos discentes, e sente-se até

incomodado com a presença dos estagiários em sua turma, afirmando que os discentes “[...] atrapalham a rotina da classe, alteram o comportamento das crianças e inibem ou incomodam o professor” (p. 27).

Os resultados da tabela acima sugerem a falta de uma relação mais pontual e efetiva entre a IES e a escola ou entre o coordenador e o supervisor de estágio. Os dados demonstram que as ações ocorrem sem muita comunicação entre as instituições apontadas, pois, ao afirmarem que não participam da elaboração do planejamento das aulas, os supervisores acabam por declarar que não mantêm contato com os coordenadores e orientadores da IES para discutir quais conteúdos serão trabalhados no decorrer das regências bem como a organização metodológica e sequencial desses conteúdos. Marcelo García (1998) pontua que um dos principais problemas relacionados ao estágio diz respeito à supervisão inadequada e à falta de colaboração entre a universidade e a escola.

Os professores também foram questionados sobre sua participação nas regências com os estagiários (Tabela 03).

Tabela 03: Participação dos professores nas aulas juntamente com o estagiário

Categoria	Frequência (f)	Porcentagem (%)
Participo sempre	5	83
Participo apenas quando há necessidade	1	17

A maior frequência (f 5 ou 83%) apareceu entre os professores que afirmaram participar sempre com os discentes, em todos os momentos do estágio. Em contraponto, apenas um professor (f 1 ou 17%) apontou participar das aulas com os discentes apenas quando há necessidade, como aparece em um trecho de sua entrevista: “Participo quando eu vejo necessário”.

Os resultados apontam, de forma geral, que os professores supervisores participam efetivamente das regências e acompanham o discente desde o início até o final da aula durante todo o período de regência exigido pela carga horária do estágio obrigatório. Isto indica que neste momento do estágio o estagiário tem o suporte necessário em suas aulas, e caso ocorra alguma dificuldade, terá o professor em sala para auxiliá-lo. Como afirmam Ayoub e Prado (2012), ao estar junto com seu futuro companheiro de profissão quando este se encontra no processo formativo, o professor pode ajudar a criar novas oportunidades

de exercitar determinadas capacidades que são importantes não só para o ensino, mas também para o convívio na escola.

Os dados também podem demonstrar que os professores sentem-se responsáveis por seus alunos e podem ficar apreensivos em permitir que somente os estagiários permaneçam com sua turma, pois acreditam que estes discentes podem ainda não saber lidar com determinadas dificuldades que possam surgir em sala de aula. Como afirma um entrevistado, este permanece sempre na aula para “Complementar algum conteúdo, dizer de certa forma que não é bem assim na hora da explicação, e em muitos momentos para acalmar a turma”, afirmando que é preciso permanecer junto com o estagiário, pois este pode encontrar dificuldade no processo e não saber de que forma proceder.

Por outro lado, quando se busca estabelecer relações entre as Tabelas 02 e 03, percebe-se que, ao mesmo tempo em que grande parte dos supervisores afirmaram não participar da elaboração do planejamento juntamente com os estagiários, também afirmaram acompanhar os discentes durante todas as regências. A partir disso, percebe-se que determinados supervisores apenas permanecem em sala por serem responsáveis pelos alunos que ali se encontram, e não haveria, assim, uma preocupação direta com os discentes e suas possíveis dificuldades durante as aulas, mas sim, com algum comportamento inesperado de um aluno, como o desrespeito para com os colegas ou para com o próprio estagiário. Santos et al. (2008, p. 134), ao abordarem a indisciplina na escola entrevistando estagiários de Educação Física, concluíram que “[...] a ausência de autoridade representada pela figura do estagiário pode contribuir na configuração de comportamentos indisciplinados”. Os comportamentos mais citados foram indisciplina, falta de interesse e resistência aos novos conteúdos, comportamentos que, por vezes, só podem ser minimizados pela presença do professor regente da turma, por ser ele que conhece as particularidades de cada um dos alunos e o limite que lhes deve impor.

Tal situação pode ser objeto de reflexão por parte do professor supervisor, com sua experiência, no momento de mostrar ao estagiário possibilidades diversas de intervenção, o que poderia enriquecer sobremaneira a vivência desse discente. Deve-se ter claro que em sala de aula e na formação inicial as possibilidades destas reflexões são limitadas e, de certa forma, distantes das

realidades vivenciadas. O estágio pode ser rico e desafiador ao mesmo tempo, mas para isso as intervenções e reflexões do professor supervisor são fundamentais.

A Tabela 04 traz a participação dos professores na avaliação das regências trabalhadas pelos estagiários que supervisionaram.

Tabela 04: Participação dos professores na avaliação das regências

Categoria	Frequência (f)	Porcentagem (%)
Participo. Avalio aspectos pedagógicos	6	100
Participo. Avalio aspectos burocráticos	2	33

Quando os professores foram questionados sobre sua participação na avaliação das aulas desenvolvidas durante o estágio e a forma como esta se daria, todos os entrevistados (f 6 ou 100%) afirmaram participar da avaliação das aulas, analisando seus aspectos pedagógicos. Uma parte deles (f 2 ou 33%) ainda citou, que além dos aspectos pedagógicos, também avalia os aspectos burocráticos da aula.

As unidades de significado que compuseram a categoria referente aos aspectos pedagógicos incluem o domínio de conteúdo e o fornecimento aos estagiários de um *feedback* sobre a forma como apresentaram os conteúdos aos alunos. Vale destacar que o fornecimento de retorno aos discentes quanto à sua desenvoltura e trato com os conteúdos em sala de aula pode ser uma forma de avaliação valiosa, por contribuir efetivamente para a formação docente dos estagiários, já que é uma análise realizada por profissionais experientes que vivem a rotina da escola e, como tal, possuem elementos para fornecer *feedback* aos discentes quanto às suas ações em sala de aula.

As unidades que fizeram parte da categoria referente à avaliação dos aspectos burocráticos incluem a utilização de uniforme e as presenças/ausências dos estagiários durante as regências. Os dados da Tabela 04 demonstram que todos os professores entrevistados avaliam as aulas dos estagiários recebidos em suas turmas, e que também todos acompanham o desenvolvimento das aulas, inclusive a forma como os conteúdos são tratados. Desse total de professores, alguns ainda afirmaram avaliar aspectos que incluem a

utilização de roupas adequadas ao exercício docente, bem como a frequência com que os estagiários faltam à suas regências sem motivos justificáveis.

Pimenta e Lima (2004, p. 206) indagaram professores que atuam na educação básica sobre a avaliação do estágio, e alguns participantes afirmaram considerar em suas avaliações “[...] o percurso de planejamento, execução e avaliação das experiências vivenciadas e a participação dos alunos em todas as atividades realizadas”. Na mesma pesquisa as autoras esclarecem que nas falas de alguns professores foi possível perceber diferentes posições no que diz respeito à avaliação do estágio, mas que os professores estão mais preocupados com a contribuição da avaliação para a formação dos discentes do que com aspectos burocráticos. Assim como se verificou nos resultados da presente pesquisa, o estudo acima citado aponta a variedade de formas de se avaliar o estágio supervisionado e o fato de os supervisores atentarem para aspectos mais diretamente relacionados à formação docente, como o ensino em sala de aula, em preferência a questões burocráticas, como as presenças dos estagiários na escola.

Ainda em relação à avaliação do estágio, vale destacar que nem sempre os critérios são bem definidos. De acordo com Caires e Almeida (2000), existem cenários em que os critérios de avaliação não são claros nem para os discentes nem para os responsáveis pela avaliação. Os mesmos autores ainda acrescentam que, por vezes, a avaliação do estágio é limitada à aprovação ou reprovação, sem maiores esclarecimentos sobre os itens que compuseram essa definição. Assim, a partir das discussões é possível perceber que não há critérios estabelecidos para a avaliação dos estagiários por parte dos supervisores, pois parte deles foca a avaliação de cunho pedagógico e outra parte dá preferência à avaliação que se limita a aprovar ou reprovar o discente de acordo com o cumprimento das exigências do estágio, como a presença nas etapas de observação, participação e regência, sem que haja análises em relação às metodologias utilizadas em sala, à elaboração do planejamento ou à conduta junto aos alunos.

A próxima tabela apresenta a visão dos professores sobre a utilização de conhecimentos alcançados pelos estagiários na graduação aplicados no planejamento e desenvolvimento das aulas.

Tabela 05: Visão dos professores sobre a utilização de conhecimentos da graduação para planejamento e desenvolvimento das aulas por parte dos estagiários

Categoria	Frequência (f)	Porcentagem (%)
Não demonstra	4	67
Demonstra	2	33

A maior frequência das respostas (f 4 ou 67%) indica que os discentes não demonstram utilizar em suas regências conhecimentos já vistos na graduação, tanto no que se refere ao planejamento como no tocante ao desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula. Esse dado indica que, na visão dos professores, os estagiários não estão sendo capazes de aplicar na escola, seu futuro campo de atuação, os conhecimentos aprendidos em seu curso de formação inicial. Neste sentido, de acordo com Fernandes e Almeida Júnior (2012), cria-se certa tensão entre o que se aprende na universidade e o que é exigido na prática diária da sala de aula. Ao mesmo tempo isto representa uma contradição, pois o que se espera é que a graduação ofereça subsídios para a prática docente.

Apenas dois (f 2 ou 33%) dos seis entrevistados entendem que o estagiário se utiliza do que aprendeu na graduação no planejamento e desenvolvimento de suas aulas, como um deles afirmou: “[...] eu acho que o estagiário de agora, ele vem com mais conhecimento teórico”.

Nesse momento vale retomar o papel do estágio supervisionado na formação docente, já que, conforme as respostas de grande parte dos supervisores, os estagiários não demonstram utilizar os conhecimentos trazidos da graduação no planejamento e desenvolvimento de suas aulas. É preciso pensar se a qualidade da formação inicial de professores pode ser analisada a partir da utilização, pelos discentes, dos conteúdos pertinentes à área durante as aulas, ou se o curso de formação superior teria condições de abordar todo o conhecimento que o constitui, e caso isso fosse possível, seria preciso ponderar se os discentes teriam condições de demonstrar durante as regências todo o conteúdo pertinente à área.

Pimenta e Lima (2004) destacam, entre inúmeras discussões acerca do estágio supervisionado e a docência, que

[...] o estágio prepara para 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 (p. 56).

Percebe-se que o entendimento sobre o estágio não pode se limitar à análise dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula durante as regências, mas é necessário entendê-lo como um momento de aprendizagens que subsidia parte da preparação docente, constituído a partir de relações com professores e alunos no âmbito escolar. Essas ações são necessariamente coletivas, e não autônomas, pois o estágio proporciona momentos de aprendizagem não só por meio da escola, mas também pelas conexões estabelecidas entre a IES e a escola, numa troca constante de saberes, pois, como afirma Cavalcante (2003), o estágio pode ser um momento rico para a articulação de diferentes saberes. A mesma autora ainda alerta que a tarefa da formação inicial não consiste exclusivamente em apresentar conteúdos a serem assimilados pelos discentes, mas também em desenvolver esses conteúdos no sentido de que eles os transformem em instrumentos de pensamento. Assim, a tarefa da formação é ir além dos conteúdos em si mesmos e trabalhar suas possibilidades.

Mesmo tendo ciência de que o trato com os conteúdos inerentes à área é essencial para o processo de ensino junto aos alunos, os supervisores precisam estar conscientes de que durante o estágio os discentes estão em um momento de aprendizagem, e sendo assim, não terão pleno controle de todos os conteúdos pertinentes à área. É necessário compreender que um curso de formação superior não pode ser o único responsável pela formação de um profissional, pois esse processo é complexo por causa das relações que o constituem, incluindo as particularidades do sujeito que se faz professor.

Os dados da Tabela 05 indicam que grande parte dos professores entrevistados está insatisfeita com o fato de os discentes não demonstrarem utilizar conhecimentos já discutidos em seu curso de formação superior para o planejamento e desenvolvimento de suas aulas na escola campo de estágio. Vale retomar aqui os resultados levantados na Tabela 02, sobre a participação dos professores na construção do planejamento das aulas, já que a maior frequência apareceu entre aqueles que afirmaram não participar do planejamento com os discentes, apontando que apenas indicam os conteúdos que devem ser tratados durante o período de regência, sem maiores exigências em relação à forma como tais conteúdos devem ser trabalhados, sua sequência ou o número de aulas para cada tópico elegido. Assim, ao mesmo tempo em que afirmaram participar de todas as regências, os professores também apontaram que não prestam auxílio na

elaboração do planejamento geral dos discentes, minimizando assim um suporte que seria fundamental para o trato dos conteúdos ao longo das aulas.

Dando continuidade à questão anterior, na Tabela 06 apresentam-se os resultados encontrados quando os professores foram indagados sobre sua visão a respeito dos conhecimentos que ficaram mais evidentes durante as aulas no estágio.

Tabela 06: Visão dos professores acerca dos conhecimentos que ficam mais evidentes durante as regências

Categoria	Frequência (f)	Porcentagem (%)
Nenhum conhecimento fica evidente	4	67
Novidades em relação à teoria da área	2	33

Em relação aos resultados da Tabela 06, a maior frequência (f 4 ou 67%) indica que nenhum conhecimento específico fica evidente durante as aulas. Para 33% dos professores, os conteúdos que ficam mais evidentes são aqueles aos quais os professores ainda não haviam tido acesso em sua área de formação, o que chamaram de “novidades em relação à teoria da área”. Durante as entrevistas percebeu-se que esses professores estavam satisfeitos pelo fato de os estagiários utilizarem essas “novidades” em suas regências, pois esses saberes poderiam ser utilizados posteriormente pelos próprios professores regentes da turma. Como afirmam Moletta et al. (2012), o estágio curricular supervisionado proporciona a ampliação do conhecimento teórico e prático, o que ocorre não somente para os discentes, mas também para os professores atuantes na Educação Básica. Sendo assim, no momento em que os estagiários oportunizam o acesso a novos saberes aos professores que os recebem nas escolas, em relação a sua área de conhecimento, estão colaborando para a troca de conhecimentos entre a universidade e a escola.

No instante em que alguns dos supervisores afirmaram que nenhum conhecimento específico em relação à área fica evidente durante as regências, foi possível vislumbrar a possibilidade de os supervisores incentivarem os discentes a buscar novos desafios, ou novos conhecimentos em relação à sua área de atuação específica, já que eles fazem parte da rotina escolar e conhecem as necessidades relacionadas aos conteúdos ou às dúvidas de alunos sobre determinados assuntos que pertencem àquela disciplina. Destaca-se que são esses os profissionais que têm

a chance de estimular os estagiários a buscar determinados conhecimentos que por vezes ficam falhos durante as aulas, ou outros que possam complementar determinados conteúdos. Este seria um momento enriquecedor, tanto para os discentes quanto para os professores supervisores, já que ambos poderiam se beneficiar de novos conhecimentos pertencentes à sua área, inclusive pela retomada a antigos conceitos que estavam esquecidos ou desatualizados em relação ao corpo de conhecimento da disciplina.

Com o incentivo do professor supervisor é possível ao discente buscar se inteirar de conhecimentos que permeiam sua área de formação, podendo torná-los evidentes durante as regências. Nesse momento a procura pelos professores da IES é essencial, pois assim o discente pode se imbuir de novos elementos que complementarão seus saberes e sua atuação como estagiário, o que, por consequência, pode favorecer as aulas do supervisor e a aprendizagem dos alunos. De acordo com Arruda e Baccon (2009), o conhecimento científico não ocupa um lugar de destaque na vida do aluno, e ensinar algumas disciplinas pode ser uma tarefa difícil. Nesse caso, o incentivo à busca por novas aprendizagens pode facilitar o trabalho de estagiários e professores em sala de aula.

A Tabela 07 apresenta os resultados relativos à visão dos professores sobre o domínio dos conteúdos ensinados no estágio por parte dos discentes.

Tabela 07: Visão dos professores sobre o domínio de conteúdo por parte dos estagiários

Categoria	Frequência (f)	Porcentagem (%)
Não tem domínio	2	33
Tem domínio	4	67

A maior frequência (f 4 ou 67%) está entre aqueles que afirmaram que os estagiários possuem domínio dos conteúdos ensinados durante suas regências. Com menor frequência (f 2 ou 33%) aparecem os entrevistados convencidos de que os estagiários recebidos por eles não têm domínio dos conteúdos propostos. Esses dados indicam que grande parte dos professores está satisfeita com os discentes em relação ao domínio dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, embora o fato de 33% dos discentes não terem domínio de conteúdo seja preocupante, porque se trata da essência da função do professor, que é a

transmissão de conhecimentos. Segundo Santos e Lonardoni (2001), o domínio do conteúdo é fundamental para que o desempenho do estagiário seja satisfatório. Como em sua maior parte os professores também afirmaram participar de todas as regências juntamente com os estagiários (Tabela 03), pode-se dizer que esses docentes possuem indícios que lhes permitem analisar o domínio dos discentes sobre conteúdos no decorrer de todo o estágio curricular supervisionado.

É preciso destacar que o estágio não pode se resumir ao cumprimento da carga horária exigida pelos documentos pertinentes (Parecer CNE/CP 009/2001 e Parecer CNE/CP 28/2001), pois, segundo Bianchi, Alvarenga e Bianchi (1998), essa é uma etapa a ser cumprida na universidade para que a formação seja o mais completa possível. Os discentes, por sua vez, precisam ter consciência em relação a essa fase da formação e preparar-se adequadamente para ensinar os conteúdos aos alunos das salas em que cumprem o estágio. Ora, uma das formas de se preparar é estudar, antes das aulas, os conteúdos a serem trabalhados, pois, mesmo que os temas tenham sido vistos durante a graduação, os discentes podem complementar o que aprenderam a respeito, inclusive pensando diferentes estratégias para o ensino.

Aos professores foi perguntado se eles recebiam alguma ficha de avaliação específica dos orientadores de estágio.

Tabela 08: Utilização de ficha específica para avaliação do estagiário

Categoria	Frequência (f)	Porcentagem (%)
Avalio de acordo com o meu conhecimento	3	50
Alguns orientadores mandam uma ficha	3	50
O orientador é quem deveria avaliar	1	17

Parte dos supervisores (f 3 ou 50%) respondeu que apenas alguns orientadores mandam uma ficha para avaliação, e que os critérios que a compõem são estabelecidos pelos próprios orientadores. Sendo assim, percebe-se que não existe um padrão de avaliação no que se refere ao desenvolvimento dos estágios nos cursos de licenciatura pesquisados. Apenas alguns orientadores de estágio decidem elaborar uma ficha de avaliação para que o professor atuante na escola possa ter uma orientação sobre como avaliar as ações dos estagiários que recebe em sua turma.

Outra parte das respostas (*f* 3 ou 50%) indica que durante o estágio alguns professores avaliam as ações dos discentes de acordo com seu próprio conhecimento sobre os itens que entendem ser necessário avaliar durante as aulas, como afirmou um dos entrevistados: “Então eu avalio o que é, o que o estagiário fez, de acordo com o meu conhecimento, eu não sei o que é que o professor dele quer que eu avalie”. Essa é uma afirmação representativa daqueles que afirmaram não receber nenhuma ficha de avaliação dos orientadores de estágio, e sendo assim, por iniciativa própria, acabam fornecendo um retorno ao final da aula, ou de um período de aulas, sobre as ações do estagiário, informando o que foi adequado ou não e contribuindo com sugestões para aulas futuras.

A resposta de um professor (*f* 1 ou 17%) ainda apareceu no sentido de ressaltar que este avalia os estagiários por critérios próprios, mas entende que os responsáveis por avaliar todas as ações desenvolvidas no estágio são apenas os professores orientadores desses discentes. Ao se reportar à avaliação, apontou: “Eu acho que essa função cabe à professora de estágio; é função dela e ela está ganhando pra isso”. Esse entrevistado também afirmou não receber fichas específicas para avaliação das regências. Essa fala traz outra preocupação sobre que parâmetros e critérios o orientador de estágio utiliza para avaliar todas as ações desenvolvidas pelo discente no estágio.

Percebe-se aqui certa desconexão entre professores orientadores e professores supervisores no que se refere à avaliação do estágio realizado pelos discentes. Como apontam Benites et al. (2012), é preciso haver esforços tanto por parte da universidade como por parte da escola para que as ações não sejam isoladas e desconexas durante todo o processo de experiência dos discentes em seu futuro campo de atuação.

Cabe destacar aqui a necessidade de os professores supervisores também sentirem-se responsáveis pelos estagiários, além dos orientadores. A partir do momento em que os supervisores compreenderem a importância do estágio para a formação inicial de docentes, passarão a sentir-se parte desse processo e responsáveis, junto a IES, pelo encaminhamento dos discentes às escolas. A avaliação faz parte do processo, e supervisores e orientadores poderiam refletir juntos e dialogar sobre as melhores formas de avaliar os estagiários, pensando aspectos relacionados às metodologias utilizadas para o trato com determinados conteúdos, assiduidade e responsabilidade para com as turmas e elaboração do

planejamento. Segundo Pontuschka (2010), as relações entre a universidade e a escola precisam ser articuladas para construir saberes docentes e contribuir para a constituição da profissionalidade do futuro professor.

Os professores também foram questionados sobre sua visão acerca da carga horária destinada ao estágio obrigatório em suas turmas, e os resultados são apresentados na Tabela 09.

Tabela 09: Visão dos professores acerca da carga horária destinada ao estágio supervisionado

Categoria	Frequência (f)	Porcentagem (%)
Suficiente	1	17
Alta	4	67
Baixa	1	17

A maior parte dos professores (f 4 ou 67%) afirmou considerar alta a carga horária destinada ao processo. Um dos entrevistados, por exemplo, afirma sobre o estagiário: “A pessoa está aqui pra botar em prática o que ele aprendeu ali, e se bem orientado, lá com três ou quatro regências ele já adquire uma experiência razoável. Não precisa estar várias aulas”. Em relação aos dados, é preciso ficar clara a necessidade de os professores supervisores também entenderem o estágio como um processo crucial na formação dos estagiários. Sobre o assunto, Kulcsar (2004, p. 65) afirma que

[...] o estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente, muitas vezes desvalorizada nas escolas onde os estagiários buscam espaço. Deve, sim, assumir a sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças.

Isso significa que os supervisores, além dos próprios estagiários e coordenadores, também precisam compreender e apreender a ideia de coletividade dessa etapa da formação, entendendo-se como parte do processo. No momento em que parte dos professores considera que a carga horária do estágio deveria ser menor, aparece uma preocupação dos professores que os recebem em suas turmas no sentido de que isso significaria desconsiderar as vivências dos discentes nas escolas.

Os resultados da Tabela 09 também podem indicar outra análise sobre a falta de integração entre a IES e a escola, pois os professores podem sentir-se sozinhos e sem uma orientação sobre como proceder em relação às regências dos estagiários, ou seja, por vezes acabam acompanhando o processo empiricamente e conforme sua disposição para receber e avaliar os discentes, seguindo sua experiência profissional para lidar com esses aprendizes, sabendo-se que essa experiência é extremamente importante para o aprendizado dos próprios estagiários; porém as ações devem ser pensadas e realizadas coletivamente entre a IES e a escola. Nesse sentido, a universidade necessita buscar aprimorar o processo organizacional do estágio em relação à sua estrutura e desenvolvimento. Talvez dessa forma os professores supervisores tenham a oportunidade de compreender a importância das horas vividas pelos estagiários nas escolas.

Um professor (*f* 1 ou 17%) afirmou que o número de horas destinado ao estágio é baixo, indicando que o número de regências deveria ser maior para enriquecer as experiências dos estagiários em seu futuro campo de atuação; e outro professor (*f* 1 ou 17%) afirmou que a carga horária é suficiente, demonstrando que se sente satisfeito com o tempo que o estagiário utiliza de suas aulas para desenvolver o estágio obrigatório.

É possível perceber aqui certa contradição nas respostas dos supervisores, pois na Tabela 05 afirmaram que os discentes não demonstram utilizar os saberes abordados na graduação para desenvolvimento de suas aulas, e na Tabela 06, a maior parte dos entrevistados também apontou que os discentes não evidenciam nenhum conhecimento específico durante as aulas. Já na Tabela 09, 67% dos entrevistados afirmaram considerar alta a carga horária destinada ao estágio supervisionado no último ano de graduação. Esperava-se que os supervisores apontassem a necessidade de aumentar a carga horária do estágio para que os discentes tivessem mais tempo para trabalhar determinados conteúdos, discutindo-os com os docentes da IES para ampliar as possibilidades de desenvolver os saberes junto aos alunos. Além disso, caso a carga horária do estágio fosse maior, os supervisores teriam maiores chances de contato com os discentes para ambos trocarem experiências e conhecimentos dentro de sua área. De acordo com Zaidan (2010, p. 200),

Os maiores desafios enfrentados durante a formação prática do futuro docente é a própria referência de prática docente, tanto pela complexidade que é inerente a qualquer prática pedagógica formativa, quanto pelas contradições que vive nas visões de prática durante sua própria formação, entre universidade e o que está colocado na escola básica. Tudo isso demanda múltiplos equacionamentos.

Sendo o estágio supervisionado uma etapa tão complexa da formação docente, discussões sobre a alteração da carga horária poderiam levar à diminuição de determinadas dificuldades encontradas no processo apontadas pelos supervisores, como a não utilização de conteúdos vistos na graduação durante as regências.

Em seguida, os professores foram questionados sobre sua visão acerca da própria participação na formação do futuro professor. A Tabela 10 apresenta os resultados.

Tabela 10: Visão dos professores acerca de sua participação na formação do futuro professor

Categoria	Frequência (f)	Porcentagem (%)
Pouca participação	1	17
Período de "observação"	4	67
Auxílio na elaboração do planejamento	1	17
Experiência profissional	3	50

Quanto à visão dos professores acerca de sua participação na formação do futuro professor, a maior frequência de respostas ($f = 4$ ou 67%) apareceu entre aqueles que entendem ser a etapa de observações o momento de visualizar maneiras de trabalhar com os conteúdos e lidar com a turma, como revela um dos professores supervisores; "Então eu tenho que dar exemplos, até da minha conduta de como entrar em sala, sentar numa mesa ou não, a minha postura até de dividir um quadro". O estágio supervisionado em cursos de licenciatura é dividido em três períodos: observação, participação e regência; o primeiro momento possibilita a aprendizagem de características próprias do papel de professor, já que o discente passa algumas horas observando a dinâmica do professor supervisor em sala de aula, o modo de ele se relacionar com os alunos e com a indisciplina em sala, sua forma de abordar determinados conteúdos e o nível de exigência para com a turma, além de ser o momento em que os discentes começam a conhecer a turma e suas particularidades. De acordo com Silva (2005, p. 4), o período de observação tem por

objetivo “[...] manter os primeiros contatos com a turma, conhecer as condições gerais da unidade de ensino e o trabalho realizado pela professora regente”. Para acrescentar, Gaertner e Oechsler (2009, p. 75) destacam que, com base nas observações da prática de professores supervisores de estágio, os discentes

[...] têm condições de fazer reflexões sobre a situação da educação atual, bem como ponderar sobre a prática pedagógica que pretendem adotar. É imprescindível esta articulação entre o conhecimento experimental e o teórico, uma vez que é preciso utilizar a teoria para refletir sobre a experiência, interpretá-la e atribuir-lhe significado.

Os supervisores entendem que essa é a oportunidade de contribuírem significativamente para a formação do futuro professor, pois os discentes observam as ações cotidianas de um professor atuante na Educação Básica e sua forma de desenvolver as aulas de acordo com cada conteúdo e a turma na qual se encontra. Esses professores esperam que, a partir das observações, os discentes possam tirar exemplos a serem utilizados em suas futuras aulas, tanto como estagiários quanto como professores depois de formados, participando, assim, da formação docente.

Parte das respostas (*f* 3 ou 50%) também indica que o fato de expor aos discentes sua experiência profissional é um fator que pode ir ao encontro das necessidades do futuro professor, colaborando para sua formação. De acordo com Barcelos e Villani (2006), a partir do momento em que os professores são ouvidos em suas queixas e experiências de sala de aula, é possível estabelecer uma colaboração mais sólida e frequente com esses supervisores.

Outras respostas que apareceram nas entrevistas dos supervisores sobre a forma de participação na formação do futuro professor foram pouca participação (*f* 1 ou 17%) e auxílio na elaboração do planejamento (*f* 1 ou 17%). Cumpre lembrar que, conforme a Tabela 02, 67% dos entrevistados afirmaram não participar da elaboração do planejamento juntamente com o discente.

Os dados da Tabela 10 indicam que grande parte dos professores entende a importância de os estagiários observarem suas aulas antes de iniciarem as regências, pois terão a oportunidade de se ambientar à atuação docente no contexto escolar, o que vem em favor de sua preparação enquanto sujeitos que atuarão na Educação Básica. O período de observação foi apontado, então, como a

principal forma de participação do supervisor na formação do futuro professor. Não obstante, é necessário ampliar o entendimento dos professores supervisores em relação à sua importância enquanto sujeitos que agregam saberes essenciais à formação docente. Neste sentido, Benites et al. (2012, p. 725) afirmam que a figura do professor supervisor é um expoente no processo de estágio, pois “[...] se torna imprescindível na mediação do difícil diálogo das concepções da escola e da universidade com as práticas existentes e as expectativas dos estagiários”; mas os mesmos autores também destacam que “[...] permanece a questão de um professor que reconhece o estágio como um momento importante, porém não se reconhece como um formador” (p. 731). Ainda de acordo com Ayoub e Prado (2012), os discentes precisam buscar construir propostas de ação junto com os professores das escolas, numa dimensão coletiva e interdisciplinar.

Aos professores também foi perguntado se eles gostavam de receber estagiários em suas turmas. As respostas apresentadas foram diversas, o que pode dever-se à diversidade de experiências vivenciadas por cada entrevistado no que se refere ao contato com os estagiários, inclusive no tocante ao comprometimento dos discentes durante o processo. A Tabela 11 apresenta os dados.

Tabela 11: Apreciação dos professores sobre receber estagiários em suas aulas

Categoria	Frequência (f)	Porcentagem (%)
Sim. Pela futura substituição	1	17
Sim. Estímulo para as aulas	1	17
Sim. É necessário para a formação deles	1	17
Sim. Ajuda com as atividades de sala	2	33
Não. Sai da rotina	1	17
Não. Prejudica os alunos	1	17

Parte do grupo de professores respondeu que gosta de receber estagiários, pois alguém precisa aprender a rotina da prática docente para substituir professores que venham a se aposentar (*f* 1 ou 17%). Outra porcentagem afirmou que a presença do estagiário em sala é um estímulo para o melhor desenvolvimento das aulas por parte do professor (*f* 1 ou 17%). Um dos professores citou que o estágio é um momento necessário para a formação dos estagiários (*f* 1 ou 17%).

Ainda outros entrevistados apontaram que os discentes compromissados podem ajudar em sala (*f* 2 ou 33%).

Outro professor afirmou não gostar de receber estagiários em suas aulas, pois a rotina do professor e da turma é interrompida (*f* 1 ou 17%) e as ações do estágio durante o ano letivo prejudicam o aprendizado dos conteúdos pelos alunos (*f* 1 ou 17%). É preciso destacar que, de acordo com Fernandes e Almeida Júnior (2012), durante o estágio podem surgir situações inusitadas e conflituosas, que muitas vezes contrariam as regras e atropelam o professor, levando-o a não gostar de receber estagiários em suas turmas.

A Tabela 12 traz os resultados do momento em que os professores foram questionados sobre o que esperam de um estagiário/futuro professor.

Tabela 12: Expectativa do professor supervisor em relação ao estagiário

Categoria	Frequência (f)	Porcentagem (%)
Domínio de conteúdo	3	50
Domínio de classe	2	33
Responsabilidade	6	100

Todos os professores supervisores (*f* 6 ou 100%) destacaram que a responsabilidade é uma característica esperada, e uma parte deles ainda afirmou que o domínio de conteúdo (*f* 3 ou 50%) é necessário durante a atuação docente, bem como o domínio de classe (*f* 2 ou 33%). Como afirmam Pereira, Vieira e Staviski (2012), o professor que atua na Educação Básica sempre espera do estagiário comprometimento e dedicação.

Pelos resultados se percebe que os professores supervisores ainda sentem certa falta de maturidade dos estagiários enquanto sujeitos inseridos no âmbito escolar, pois os docentes conhecem as incumbências de um professor e, conseqüentemente, o que o estagiário ainda precisará aprender para atuar, o que não ocorrerá somente durante o período de estágio, mas também durante a ação docente, já como profissional.

É preciso considerar que o professor não irá se constituir apenas no período de três ou quatro anos de um curso de licenciatura, mas suas características de profissional serão construídas também ao longo de toda a carreira. Em relação à atividade docente, Marin (2003, p. 70, grifo nosso) afirma que “Os significados e as identidades vão se amalgamando **ao longo do processo**”. A mesma autora ainda

alerta para a importância de se pensar na função dos cursos de formação de professores para os processos de produção de identificação no tocante à função docente.

Atitudes como responsabilidade, domínio de classe e conteúdo são essenciais durante a atuação do professor, mas são qualidades que dependem de uma série de fatores, como a maturidade de cada discente e as vivências particulares que interferem diretamente na postura do discente enquanto estagiário e futuro professor; ou seja, existem elementos que levam cada indivíduo a comportar-se de maneira diferente no exercício da profissão. Como afirmam Oliveira e Santos (2011, p. 45), “Aprender algo está vinculado a atividades, contextos e situações nos quais as pessoas se envolvem”; e o estágio supervisionado é um momento de aprendizagem para o discente. Os mesmos autores ainda destacam que as vivências podem potencializar novos pensamentos e novas ações.

A Tabela 13 traz a visão dos professores sobre a contribuição do estágio para sua formação permanente como docente.

Tabela 13: Visão dos professores acerca da contribuição do estágio para sua formação permanente

Categoria	Frequência (f)	Porcentagem (%)
Não contribui	2	33
Contribui	4	67

Sobre a visão dos professores acerca da contribuição do estágio para sua formação permanente, a maior parte dos sujeitos ($f 4$ ou 67%) apontou que o estágio contribui para sua formação permanente; já outra parte dos professores ($f 2$ ou 33%) afirmou que o estágio não contribui para sua formação permanente. Percebe-se a tendência dos professores a reconhecer que o estágio pode contribuir para sua formação permanente enquanto professores inseridos diariamente na rotina escolar, já que os estagiários podem trazer novas formas de trabalho com os conteúdos, além de novos estudos em relação a sua área, como mostrou a Tabela 06, em que os professores afirmaram que apreciam o fato de os discentes apresentarem “novidades” no que se refere aos conteúdos abordados em sua disciplina.

Alguns fatores que contribuem para os resultados encontrados são as especificidades de cada professor no tocante ao tempo em que atuam na Educação Básica, às posturas tomadas por cada estagiário que receberam em suas

turmas e a sua relação com o professor orientador que atua na IES. Cunha (2010) afirma que “[...] poucas profissões são tão exigidas como a docência, com profundos reflexos sobre a formação (p. 130)”. A atuação e a rotina docente são abarrotadas de particularidades, por envolverem sujeitos que estão em fases diferenciadas da vida, como os professores que já são formados, alunos que ainda estão passando pela Educação Básica, profissionais de diferentes disciplinas, estagiários que estão passando por um processo de aprendizagem docente, além de outras categorias que fazem parte do dia a dia escolar e colaboram para a constituição de um complexo de relações. Esses são alguns dos motivos que fazem da formação docente um processo amplo e aberto a diversas e infindáveis discussões.

A contribuição dos professores para a pesquisa torna-se indispensável, pois, conforme também afirmam Benites et al. (2012, p. 725), a presença desses supervisores no processo auxilia no “[...] difícil diálogo das concepções da escola e da universidade com as práticas existentes e as expectativas dos estagiários”. Ademais, a pesquisa também possibilitou visualizar a percepção dos professores sobre a estrutura e desenvolvimento do estágio curricular supervisionado, bem como a contribuição dos conteúdos trabalhados na graduação para as regências desenvolvidas em sala de aula.

Assim como as dos discentes, as respostas dos professores atuantes na Educação Básica ao roteiro de entrevista contribuem para atingir os objetivos propostos nessa pesquisa, já que as questões tinham a mesma direção dos temas abordados junto aos discentes, diferenciando-se em alguns aspectos pelas especificidades do grupo, principalmente em relação às funções do professor supervisor dentro das ações do estágio curricular supervisionado. Foi possível perceber, ao longo do capítulo, que por vezes não há consenso de ideias sobre os diversos aspectos que envolvem o estágio, os quais já foram discutidos anteriormente; porém, de acordo com Fernandes e Almeida Júnior (2012), a identificação de dilemas pode contribuir para a construção de diversas estratégias dentro das ações no estágio obrigatório.

5.3 Visão dos coordenadores acerca do estágio curricular supervisionado

Outro grupo participante da pesquisa é composto por um coordenador de estágio de cada uma das licenciaturas pesquisadas (Ciências

Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, História e Pedagogia), totalizando seis coordenadores.

De acordo com a Resolução 009/2010 – CEP, o coordenador de estágio é o docente da IES com formação condizente e experiência na área de estágio. Algumas das funções desse coordenador estão citadas no documento supracitado, entre elas a orientação dos estagiários sobre os procedimentos pedagógicos e regulamentares que devem ser adotados para o estágio, a manutenção do fluxo de informações relativas ao acompanhamento e desenvolvimento dos estágios em andamento e a garantia de um processo de avaliação continuada da atividade de estágio.

Considerando-se o exposto e a relevância do papel do coordenador de estágio para a organização geral e assiduidade do estágio curricular supervisionado, foram buscados esses profissionais para que respondessem o roteiro de entrevista elaborado pensando nos objetivos desta pesquisa. As questões postas no roteiro de entrevista, no tocante aos coordenadores de estágio, seguem os temas abordados junto aos discentes e professores atuantes na Educação Básica, para que assim seja possível dar prosseguimento às discussões propostas na pesquisa.

A primeira pergunta formulada aos coordenadores diz respeito à carga horária do estágio supervisionado no último ano do curso de licenciatura, e as respostas foram próximas ao que está definido nos projetos pedagógicos. O Quadro 05 traz a carga horária anual destinada ao estágio obrigatório no último ano de cada curso de licenciatura pesquisado, de acordo com seus projetos pedagógicos específicos.

Quadro 05 - Carga horária do estágio obrigatório no último ano de graduação de acordo com os projetos pedagógicos de cada curso

Cursos	Carga Horária (horas)
1	238
2	240
3	240
4	272
5	238
6	238

Fonte: PEN - Pró-Reitoria de Ensino / UEM

(<http://www.pen.uem.br/html/modules/tinyd0/index.php?id=17&secao=cursos&campus=maringa>)

Como se constatou a partir das entrevistas, três coordenadores (50%) apontaram ser de 240 horas a carga horária no último ano do curso de licenciatura; um destes entrevistados teve sua resposta próxima ao indicado no projeto pedagógico, já que neste tem-se 238 horas para o estágio supervisionado no último ano do curso; e os outros dois coordenadores deste grupo responderam exatamente como se apresenta no projeto de seu curso.

Por sua vez, 33% (ou *f 2*) afirmaram que essa carga horária é de 238 horas, e 17% (ou *f 1*) responderam ser de 272 horas anuais. Assim, estes entrevistados (*f 3* ou 50%) apontaram exatamente a mesma carga horária apresentada nos projetos pedagógicos dos cursos em que atuam. Ao relacionar as respostas dos coordenadores de estágio com as informações apresentadas nos projetos de cada curso de graduação, percebe-se que os entrevistados foram ao encontro do que está posto nos documentos de seu curso no que diz respeito à carga horária destinada ao estágio obrigatório no último ano do curso de formação superior.

Cabe aqui retomar o Parecer 28/2001, o qual prevê 400 horas para o estágio supervisionado, devendo essa carga horária ser desenvolvida a partir da segunda metade do curso de licenciatura; mas o referido Parecer não especifica de que forma essas horas devem ser divididas ao longo do curso, apenas o Parecer CNE/CP 27/2001 traz que o estágio deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso. Ainda, a Resolução 009/2010 – CEP traz que a carga horária do estágio obrigatório é definida no projeto pedagógico do curso, sempre cumprindo o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais e os demais documentos legais relacionados à questão, o que ocorreu em todas as licenciaturas pesquisadas, já que no projeto de todas elas a carga horária destinada ao estágio é especificada e dividida nos últimos anos de graduação, totalizando o que é indicado pelo Parecer 28/2001.

Em seguida perguntou-se aos coordenadores se na Educação Básica as regências são desenvolvidas de forma individual ou de outra forma. A Tabela 14 apresenta os dados para essa questão.

Tabela 14: Forma de desenvolvimento das regências

Categoria	Frequência (f)	Porcentagem (%)
Individual	2	33
Dupla	4	67

Em relação à forma de desenvolvimento das ações durante as regências, 67% (ou f 4) dos coordenadores de estágio afirmaram que as aulas são ministradas em duplas, enquanto apenas 33% (ou f 2) citaram que os estágios em seus cursos de graduação ocorrem individualmente, ou seja, os acadêmicos ministram suas aulas sozinhos.

Os coordenadores que afirmaram ser o estágio feito em dupla justificaram essa organização pelo fato de o número de estagiários no curso ser alto, por isso não seria viável para o orientador de estágio fazer as visitas nas escolas campo de estágio. Como apontou um deles, “[...] eles desenvolvem os estágios em duplas, não é realizado o estágio de forma individual, mesmo porque o número de alunos para cada professor é bem elevado, então não daria para esse professor supervisionar mais continuamente todos os alunos”. O fato de os estagiários desenvolverem suas regências em duplas pode significar a garantia de um apoio mútuo entre eles, pois, de acordo com Rosa, Philippi e Marcassa (2012), não é fácil assumir o papel docente e lidar com diversos desafios e limitações diárias.

Já para a menor parte (f 2 ou 33%), que declarou ocorrer de forma individual, não houve justificativa para isso, cumprindo lembrar que a questão não solicitava os motivos pela opção por uma ou outra forma de desenvolver as ações no estágio, mas é importante observar que em sua futura atuação profissional esses acadêmicos de cursos de licenciatura não poderão ministrar aulas com um companheiro. Isto leva a entender que aqueles que tiveram a oportunidade de realizar seus estágios sozinhos adquiriram maior experiência, como citou um dos coordenadores: “Eu sempre os alerto, na verdade numa situação diferente daquela que ele vai encontrar efetivamente na prática profissional, que os professores da Educação Básica no terceiro e quarto ciclos de Ensino Médio, eles não trabalham, não têm um professor auxiliar, ele trabalha só”. Destaca-se que essa fala foi de um dos coordenadores em que o estágio ocorre em duplas, mas esse entrevistado apontava a importância de se alertar o estagiário quanto à realidade da profissão.

A partir das respostas dos coordenadores percebe-se que não há definição clara do motivo de se trabalhar sozinho ou em dupla, apenas que essa opção se prende muito mais à questão administrativa do que à pedagógica.

Aos coordenadores também foi perguntado sobre o responsável, ou responsáveis, pela escolha dos conteúdos trabalhados durante as regências. A tabela a seguir apresenta os resultados.

Tabela 15: Sujeito responsável pela escolha dos conteúdos a serem trabalhados durante o estágio supervisionado

Categoria	Frequência (f)	Porcentagem (%)
Professor supervisor	4	67
Estagiário	1	17
Professor supervisor e estagiário	1	17
Professor orientador e professor da escola	1	17

Quando questionados acerca de qual a pessoa responsável pela escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos durante o estágio, a maior parte (f 4 ou 67%) dos coordenadores citou ser o professor atuante na Educação Básica (supervisor) aquele que decide quais conteúdos serão trabalhados no decorrer das regências; mas 17% (ou f 1) afirmou que os conteúdos são escolhidos pelo professor supervisor em conjunto com o estagiário, 17% (ou f 1) apontaram ser somente o estagiário, e um coordenador (f 1 ou 17%) falou que é o professor orientador em conjunto com o professor supervisor. Destaca-se que a frequência foi maior que o número total de coordenadores que participaram da entrevista (6), pois um deles afirmou que depende de cada professor atuante na Educação Básica a escolha do responsável pela escolha dos conteúdos, podendo ele exigir que o estagiário escolha os conteúdos ou solicitar que ele mesmo decida o que será trabalhado ao longo do estágio.

A justificativa prevalente entre aqueles que declararam ser o próprio professor atuante na Educação Básica o responsável pela escolha dos conteúdos a serem trabalhados durante as regências é a de que não é adequado interferir no planejamento anual do professor, e sendo assim, é preciso seguir os conteúdos já escolhidos por ele. Como afirmou um dos coordenadores, “[...] o professor já tem uma programação, então nós nos submetemos em grande parte a essa

programação do professor, evitando inserir novos conteúdos, ou atrapalhar exatamente no plano de curso”.

Percebe-se que, por maior que seja o esforço em planejar as aulas a serem desenvolvidas durante o estágio, essa preparação não depende apenas de um dos envolvidos nesse processo, o estagiário, mas também do professor supervisor e do professor orientador, de forma que as decisões ao longo do percurso precisam ser compartilhadas. É possível perceber tal situação nos dados da Tabela 15, pois, apesar de a maior frequência (4) estar entre aqueles que afirmaram ser o professor atuante na Educação Básica o responsável pela escolha dos conteúdos, as demais respostas foram diversificadas.

Apesar dos achados acima apresentados, acredita-se ser de fundamental importância a troca de ideias sobre os conteúdos a serem trabalhados entre os envolvidos no processo de estágio (discente, professor, coordenador e orientador), e isso exige a participação coletiva destes sujeitos em prol da elaboração de um planejamento que aborde conteúdos necessários, especificamente, para as turmas que receberão os estagiários, pois, como afirmam Ayoub e Prado (2012) em relação ao estágio supervisionado, o entrosamento entre os sujeitos envolvidos no processo é fundamental para a concretização de práticas formativas significativas. Destarte, as tarefas inerentes ao estágio obrigatório devem ser pensadas coletivamente para o bom desenvolvimento de suas ações, inclusive no que se refere à escolha dos conteúdos. Não obstante, percebe-se certa incoerência entre as respostas dos coordenadores e as dos professores supervisores no momento em que foram questionados a respeito do responsável pela escolha dos conteúdos a serem trabalhados durante o estágio supervisionado. Na Tabela 02 é possível visualizar que grande parte dos supervisores ($f 4$ ou 67%) afirmou não auxiliar os estagiários na elaboração do planejamento. Em contraponto, na Tabela 15 se observa que os coordenadores ($f 4$ ou 67%) apontaram o professor supervisor como o responsável pela escolha dos conteúdos trabalhados durante as regências.

As próximas tabelas dão prosseguimento à tabela anterior e exploram a ocorrência de revisão dos conteúdos por parte do orientador de estágio. A Tabela 16 apresenta a resposta do coordenador de estágio sobre a revisão dos conteúdos a serem trabalhados durante o estágio pelo professor orientador.

Tabela 16: Revisão dos conteúdos por parte do orientador de estágio

Categoria	Frequência (f)	Porcentagem (%)
Sim	0	0
Não	1	100

Somente ao supervisor que afirmou serem conjuntamente o professor atuante na Educação Básica e o estagiário os responsáveis pela escolha dos conteúdos a serem trabalhados durante as regências ($f = 1$ ou 17%) foi perguntado se neste caso há revisão desses conteúdos por parte do professor orientador. Todos os que responderam a esta questão afirmaram que o orientador do estágio não faz revisão dos conteúdos.

Também dando continuidade à discussão sobre as ações do orientador de estágio dentro do processo, os coordenadores foram questionados quanto à atuação desse profissional sobre os conteúdos a serem ensinados. Os resultados são apresentados na tabela a seguir.

Tabela 17: Atuação do orientador sobre os conteúdos trabalhados pelo estagiário

Categoria	Frequência (f)	Porcentagem (%)
Acompanhar o planejamento	3	50
Auxiliar acerca da didática dos conteúdos	2	33
Preparar o estagiário para o momento em sala	1	17

Os coordenadores também foram questionados acerca da atuação do orientador sobre os conteúdos trabalhados pelo estagiário em suas regências. Dos entrevistados, 50% (ou $f = 3$) afirmaram que essa atuação ocorre por meio do acompanhamento do planejamento das aulas, e 33% (ou $f = 2$) afirmaram ser por meio do auxílio com a didática dos conteúdos da discussão com os estagiários sobre possíveis meios de ensinar determinados conteúdos. Apenas um professor (17%) citou que a atuação do orientador ocorre pela preparação do estagiário para entrar em sala de aula e saber lidar com a reação dos alunos diante do novo conteúdo.

De acordo com a Lei Federal 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes e adota outras providências, a IES deve indicar os professores orientadores dentro da área em que será desenvolvido o estágio como os responsáveis pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário. Ademais, de acordo com o artigo 12 da Resolução 009/2010 – CEP da

instituição pesquisada, uma das atribuições do orientador de estágio é elaborar o plano de atividades e de acompanhamento do estágio em conjunto com o estagiário e a unidade concedente (escola). Assim, a Resolução acima reforça a necessidade de ações conjuntas entre os sujeitos envolvidos no processo aqui discutido, além de apontar o orientador como um dos responsáveis pelo acompanhamento do planejamento, e conseqüentemente, pela revisão dos conteúdos a serem trabalhados nas regências.

Apesar de alguns coordenadores (50% ou *f* 3) afirmarem que os orientadores de estágio acompanham o planejamento, 17% (ou *f* 1) desses entrevistados aponta que não há revisão dos conteúdos quando estes são pensados pelo professores supervisores juntamente com o estagiário. Entende-se, então, que não há constância e padronização nas ações que dizem respeito ao planejamento dos conteúdos desenvolvidos durante as regências. Não obstante, as ações no estágio poderiam ser pensadas de forma mais coletiva e organizada entre cursos de licenciatura e entre estes e as escolas. Para reforçar a necessidade de uma forte base e estruturação do estágio, Bianchi, Alvarenga e Bianchi (1998, p. 23), destacam que “[...] quando o estágio previsto é bem direcionado, acompanhado e executado de acordo com a lei, representa papel decisivo na formação profissional”. Sendo assim, se há acompanhamento do planejamento das atividades a serem desenvolvidas, também deveria haver revisão dos conteúdos por parte do orientador de estágio, pensando nas funções deste.

Infelizmente, observou-se que pouco ou nada acontece de interação entre as ações do coordenador de estágio e o profissional que recebe o estagiário, o que demonstra haver um grande distanciamento entre ambos, com prejuízos pedagógicos formativos que repercutirão sensivelmente na futura atuação profissional desses estagiários. Como afirma Souza (1999, p. 177),

[...] é necessário que a vinculação entre a instituição de ensino e o campo de estágio supere a relação meramente burocrática. Tem de existir uma articulação clara, bem definida. Uma relação pedagógica organizada, planejada, para que ambos persigam a formação profissional do aluno.

Pela falta de contatos entre os cursos de licenciatura e as escolas, o momento que deveria ser de estimulação e desafio - com suporte, obviamente -

acaba sendo relegado ao acaso e à sorte do discente em encontrar uma situação favorável em meio a tanto descompasso e falta de planejamento.

A tabela a seguir traz a visão dos coordenadores de estágio sobre as contribuições das disciplinas do curso para as ações no estágio curricular supervisionado.

Tabela 18: Visão dos coordenadores acerca das contribuições das disciplinas do curso para as ações no estágio supervisionado

Categoria	Frequência (f)	Porcentagem (%)
Contribuir para a futura atuação docente	3	50
Auxiliar nas ações do estágio	3	50

Quando questionados sobre sua visão acerca das contribuições das disciplinas do curso para as ações do discente no estágio supervisionado, 50% (ou 3) dos coordenadores citaram que essas contribuições se dão por meio do auxílio nas ações cotidianas do estágio supervisionado, como afirma um dos entrevistados sobre as disciplinas do curso, dizendo que estas “[...] vão proporcionar muita segurança no conteúdo que eles estarão trabalhando”.

Outra parte do grupo de coordenadores (50% ou f 3) citou que as disciplinas podem auxiliar na futura prática profissional dos discentes. Sobre essa questão, um dos coordenadores afirmou que “[...] é o conteúdo que vai determinar exatamente como ele vai estabilizar a sua condição como professor da disciplina”.

As respostas se diferenciam quanto ao momento em que as disciplinas poderão contribuir com suas especificidades, pois parte dos entrevistados afirmaram que esse apoio é oferecido ainda na graduação, e outra parcela afirmou que é apenas na atuação docente que surge a oportunidade de se utilizar o que foi aprendido nas disciplinas durante o ensino. Apesar de as respostas se diferenciarem no que diz respeito ao período de apoio das disciplinas, é necessário destacar que é unânime a certeza da contribuição para o estágio, na visão dos coordenadores. Em relação ao assunto, Piconez (2004) afirma que o estágio curricular supervisionado deve estar articulado com os demais componentes do curso, inclusive com suas disciplinas específicas.

A tabela que segue apresenta a visão dos coordenadores acerca das relações estabelecidas pelos estagiários entre os conteúdos apreendidos durante a graduação e as exigências das aulas no estágio.

Tabela 19: Existência de relações, por parte dos estagiários, entre os conteúdos aprendidos durante a graduação e as exigências das aulas no estágio, na visão dos coordenadores

Categoria	Frequência (f)	Porcentagem (%)
Sim	2	33
Não	4	67

Em relação à Tabela 19, 67% (ou f 4) dos entrevistados afirmaram não perceber as relações estabelecidas pelos discentes entre os conteúdos vistos no Ensino Superior e as exigências próprias do estágio. Por outro lado, 33% (ou f 2) apontaram ter percebido, em encontros com os discentes, que estes traçam relações entre o que é aprendido na graduação e as exigências do estágio supervisionado, como o domínio dos conteúdos a serem ensinados aos alunos. Para apoiar os resultados traz-se Fernandes e Almeida Júnior (2012), os quais afirmam que, ao entrar na universidade, os discentes aprendem que não é possível simplesmente copiar o que os outros escrevem. Os mesmos autores ainda apontam que é somente no confronto com a rotina escolar que verdadeiramente se provocam todas as questões inerentes ao estágio, pois é neste momento que os discentes terão a oportunidade de vivenciar momentos específicos de sua profissão que, por vezes, não visualizavam nos conteúdos trabalhados durante a formação superior.

O fato de grande parte dos coordenadores ter percebido que os discentes não estabelecem relações entre o que aprendem na IES e a realidade enfrentada nas escolas campo de estágio indica que os estagiários não se sentiram totalmente preparados para lidar com as exigências da rotina docente, como visualizado no Gráfico 07, em que grande parte dos discentes declararam sentir-se parcialmente preparados para atuar como estagiários na Educação Básica. Não obstante, isso não significa que todas as disciplinas da IES omitem saberes ou falham no ensino de determinados conteúdos, pois esse despreparo dos discentes pode ser decorrente também do fato de o próprio acadêmico não buscar se livrar de dúvidas que tenham surgido no confronto com a realidade escolar, como também da gama de elementos que compõem as relações nesse ambiente, dentro e fora da sala aula. Esses fatores dificultam a ocorrência constante de discussões que permeiam todos os conteúdos de cada disciplina e a forma de desenvolvê-los junto aos alunos, ou seja, é uma diversidade de probabilidades que envolvem não somente os conteúdos de determinada disciplina, mas também as relações que

constituem o ambiente escolar. Sendo assim, a IES não tem condições de prever exatamente todas as situações que irão envolver o estagiário. Dessa forma, destaca-se que a relação entre professor coordenador, professor supervisor e estagiário é de fundamental importância para que esse momento seja valorizado e aproveitado de forma a contribuir para uma melhor formação do futuro professor.

A próxima tabela apresenta os resultados referentes às respostas dos coordenadores sobre as visitas realizadas nas escolas em que os estágios são desenvolvidos, bem como os responsáveis pela tarefa.

Tabela 20: Visitas realizadas às escolas campo de estágio e os responsáveis pela tarefa

Categoria	Frequência (f)	Porcentagem (%)
Sim. Professor orientador	1	17
Sim. Professor da disciplina de Estágio Supervisionado	5	83
Sim. Pós-graduando	1	17

De acordo com 83% (ou f 5) dos coordenadores, ocorrem visitas às escolas campo de estágio, e o responsável por tal tarefa é o professor da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Essa porcentagem pode ter sido alta pelo fato de que, em parte dos cursos pesquisados (4), o próprio professor da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado também cumpre o papel de professor orientador, ou seja, neste caso não são designados para essa função professores que não têm envolvimento com o estágio em seus departamentos.

A porcentagem é a mesma entre aqueles que afirmaram ser o orientador o responsável pelas visitas às regências dos estagiários (17% ou f 1) e os que declararam serem os pós-graduandos quem realiza as observações dos estágios obrigatórios (17% ou f 1), como exigência do estágio docente para mestrado e doutorado. Neste caso, um mesmo coordenador respondeu que algumas vezes as visitas realizadas às escolas são feitas pelo professor orientador e outras vezes, pelo pós-graduando. Por isso a frequência total é maior que 6 (número total de coordenadores entrevistados).

Destaca-se aqui a importância das visitas realizadas às escolas campo de estágio pelo orientador, para que ele tenha possibilidade de analisar a postura do discente diante de uma sala de aula. Além disso, existem outras possíveis consequências positivas dessas visitas, a saber: a aproximação entre a

IES e a escola por meio de discussões entre o orientador e o supervisor de estágio e a consequente troca de saberes entre ambos; o acréscimo de elementos da rotina escolar a favor do enriquecimento de conteúdos trabalhados por esse docente na graduação; a possibilidade de auxiliar o discente de forma mais profícua e próxima à realidade escolar, tanto por parte do orientador como por parte do supervisor; e a chance de coletar informações sobre as vivências dos sujeitos que ambientam a escola e de utilizar esses dados para promover discussões no Ensino Superior, favorecendo a preparação docente e contribuindo para as ações dos sujeitos que trabalham no ambiente escolar, desde que haja retorno a eles. Nesse sentido, Fazenda (2004) aponta que a universidade deve discutir com a escola algumas experiências desenvolvidas em seu âmbito.

Dando continuidade à questão anterior, os coordenadores foram questionados sobre o objetivo com que ocorrem as visitas às escolas.

Tabela 21: Objetivo com que ocorrem as visitas às escolas campo de estágio

Categoria	Frequência (f)	Porcentagem (%)
Supervisionar o estágio	6	100
Manter contato com o supervisor	2	33

Todos os coordenadores entrevistados afirmaram que o objetivo de realizar visitas aos discentes nas escolas que os recebem é supervisionar o estágio, ou seja, acompanhar a forma como as ações estão se desenvolvendo no decorrer desse período. Uma parte (33% ou $f = 2$) desses coordenadores citou que outro objetivo para as visitas é manter o contato com o professor atuante na Educação Básica (supervisor) que recebe os discentes. Nesse contato, um dos entrevistados afirmou que procura definir alguns conteúdos juntamente com o professor supervisor, e orientá-lo quanto à forma de agir com o estagiário caso este não mantenha atitudes adequadas para com os alunos em sala e em relação ao papel de professor. Essa iniciativa do coordenador de estágio, que também é orientador, de estabelecer contato com o supervisor para definirem determinados procedimentos em relação às ações do estagiário torna-se extremamente necessária e rica em si mesma, pois possibilita o acompanhamento conjunto do estágio, bem como o estabelecimento de pontos convergentes para avaliar o discente; ou seja, os critérios são discutidos a partir da visão conjunta da IES e da

escola sobre o papel dos sujeitos envolvidos e responsáveis pelo estágio supervisionado. Em pesquisa realizada por Pimenta e Lima (2004), as autoras afirmam que os orientadores de estágio participantes apontaram a necessidade de um intercâmbio entre a universidade e as escolas campo de estágio, em busca da organização do estágio supervisionado, pois esse intercâmbio possibilitaria as vivências e aprendizagens dos discentes no âmbito escolar.

Seguindo as questões anteriores, a Tabela 22 traz a periodicidade com que ocorrem as visitas às escolas campo de estágio, de acordo com os coordenadores.

Tabela 22: Periodicidade com que ocorrem as visitas às escolas campo de estágio

Categoria	Frequência (f)	Porcentagem (%)
Semestral	1	17
Semanal	3	50
Escolha do orientador	2	33

Alguns docentes afirmaram serem semanais (50% ou f 3) as visitas aos estagiários nas escolas em que atuam. A mesma porcentagem ocorreu em relação aos que citaram que a periodicidade das visitas varia de acordo com cada professor orientador (33% ou f 2), ou seja, que são eles próprios os responsáveis por definir a frequência com que irão às escolas. Apenas um coordenador (17% ou f 1) assegurou que essa periodicidade é semestral.

Não existe nenhuma especificidade nas leis que regulamentam o estágio obrigatório indicando a periodicidade com que os orientadores de estágio devem visitar seus orientandos nas escolas. Apenas a Resolução 009/2010 – CEP traz como uma das atribuições do orientador a visita ao local de estágio, quando necessário, sem a necessidade de prévio aviso. Sendo assim, não há uma regra a ser cumprida por todos os cursos de licenciatura no que diz respeito à frequência de visitas às escolas campo de estágio, o que é percebido pelos resultados apresentados na tabela acima, em que os coordenadores de estágio trazem diferentes respostas quanto à periodicidade de acompanhamento dos discentes nas escolas.

Na Tabela 23 é apresentada a forma como os orientadores avaliam as regências realizadas pelos discentes de acordo com as respostas dos coordenadores de estágio.

Tabela 23: Função do orientador na avaliação das regências

Categoria	Frequência (f)	Porcentagem (%)
Avaliação de cunho pedagógico	6	100
Avaliação de cunho burocrático	2	33

Todos afirmaram que o orientador avalia as aulas em relação aos seus aspectos pedagógicos, e destes, 33% (ou f 2) apontaram que os orientadores, além dos aspectos pedagógicos, cumprem também os aspectos burocráticos da avaliação. Cabe aqui destacar que as unidades de significado que compuseram a categoria “avaliação de cunho burocrático” incluem a assinatura de planos de aulas e a atribuição de notas para a realização de observações, participações e regências; e as unidades que completaram a categoria “avaliação de cunho pedagógico” abarcam a elaboração dos planos de aulas e o acompanhamento dos discentes durante suas regências.

Dando continuidade à questão anterior, a mesma pergunta sobre a avaliação foi feita novamente, mas agora em relação ao professor atuante na Educação Básica, ou seja, de que forma este participa da avaliação das regências.

Tabela 24: Função do professor atuante na educação básica na avaliação das regências

Categoria	Frequência (f)	Porcentagem (%)
Avaliação de cunho pedagógico	4	67
Avaliação de cunho burocrático	2	33

Quanto à função do professor supervisor na avaliação das regências, 67% (ou f 4) dos coordenadores afirmaram que durante as aulas dos estagiários eles avaliam aspectos de cunho pedagógico. No tocante à avaliação de aspectos burocráticos, a porcentagem de coordenadores (33% ou f 2) foi a mesma que a da avaliação dos orientadores e dos professores atuantes na educação básica. Neste caso, as unidades de significado que compuseram a categoria “avaliação de cunho burocrático” incluem a assinatura da ficha de controle e atribuição de nota para a presença dos estagiários na escola; e para a “avaliação de cunho pedagógico”, as unidades são a elaboração dos planos de aula e acompanhamento das regências. Retomando a Tabela 04, destaca-se que a maior parte dos professores supervisores afirmaram que buscam avaliar aspectos

relacionados ao domínio de conteúdo e ao fornecimento de *feedback* aos estagiários sobre a forma como desenvolveram os conteúdos junto aos alunos, e nenhum deles afirmou elaborar os planos de aula com os estagiários, havendo assim, uma distorção entre as falas de coordenadores e as dos professores supervisores.

De acordo com as respostas dos coordenadores, durante o período de estágio tanto os orientadores como os professores supervisores avaliam aspectos pedagógicos e burocráticos, mas o foco permanece na avaliação quanto à elaboração dos planos de aula a serem utilizados nas regências e no acompanhamento dos estagiários nas escolas. Os resultados referentes às formas de avaliação centram-se em aspectos pedagógicos, o que significa que orientadores e supervisores se preocupam com aspectos que interferem diretamente na formação docente, pois implicam na aprendizagem dos discentes no que se refere às atividades e relações que serão constantes em sua rotina de trabalho, como a elaboração do planejamento anual e dos planos de aula e o domínio dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos.

É importante que a avaliação do estágio seja diversificada e que acompanhe os elementos que compõem o projeto pedagógico do curso, seguindo os propósitos da formação de professores, que é a atuação na educação básica. Além disso, ao pensar na avaliação do estágio, além do projeto do curso, deve-se lembrar também a rotina da própria escola, para que o acompanhamento e a avaliação de todo o processo não comprometam as obrigações dos professores para com as escolas em que atuam. Sobre o assunto, Faria Júnior, Corrêa e Bressane (1987, p. 3) apontam que “O estágio supervisionado deve ser planejado, executado, acompanhado e avaliado em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares”.

Aos coordenadores também foi perguntado se há tempo suficiente para a supervisão de todos os estagiários. A próxima tabela traz os resultados.

Tabela 25: Disponibilidade para a supervisão dos estagiários

Categoria	Frequência (f)	Porcentagem (%)
Não existe tempo hábil	4	67
Existe tempo hábil	2	33

Grande parte do grupo de entrevistados (67% ou *f* 4) afirmou não existir tempo suficiente para a supervisão de todos os discentes nas escolas campo

de estágio. Alguns trechos de parte das entrevistas podem comprovar tal afirmação: “É muito complicado fazer esse acompanhamento efetivo”; “[...] é muito complicado estar em todos os momentos acompanhando o estagiário”; “O tempo hábil pra supervisão muitas vezes é restrito”.

Outra parte dos entrevistados, em uma porcentagem menor (33% ou $f 2$), assegurou que há tempo suficiente para supervisionar todos os estagiários. As seguintes falas corroboram a afirmação: “Nesse ponto, a gente já vai fazendo a supervisão dos estágios desde o momento que ele está lá na escola”; e “As horas de estágio são muito bem distribuídas, porque tem a hora de preparar, e quando ele prepara a atividade o orientador está supervisionando”. Os mesmos coordenadores ainda apontaram que a internet facilita o trabalho de supervisão e acompanhamento dos estágios, pois, como o número de estagiários é alto, se não há oportunidade de visitá-los pessoalmente nas escolas, os orientadores se utilizam do *e-mail* para poderem supervisionar todos os discentes. Como 67% dos coordenadores apontaram não ser possível visitar continuamente o estagiário, entende-se que seria necessário, nesse sentido, haver maior interação entre o coordenador do estágio e o professor supervisor, a fim de que a ação seja potencializada, pois, caso esses profissionais se organizassem para acompanhar os discentes pelos quais são responsáveis, haveria a possibilidade de os estagiários serem supervisionados com maior frequência e de forma mais intensa, uma vez que o orientador e o supervisor se empenhariam em uma tarefa comum. Novamente, então, alerta-se para a relação frágil entre a IES e a escola, o que enfraquece e empobrece o estágio.

Para complementar a questão da supervisão, perguntou-se aos coordenadores de que forma os responsáveis por essa tarefa se organizam para tal.

Tabela 26: Formas de supervisão dos estagiários

Categoria	Frequência (f)	Porcentagem (%)
<i>E-mail</i>	1	50
Dividem-se as orientações	1	50

Somente àqueles que afirmaram haver tempo suficiente para a supervisão de todos os estagiários foi perguntado como se organizavam para o cumprimento dessa tarefa. Apenas dois entrevistados afirmaram haver tempo suficiente para as supervisões. Um deles (50% ou $f 1$) citou que os orientadores

trocam *e-mails* com seus orientandos de estágio, acompanhando os planos de aula e auxiliando-os em possíveis dificuldades com os conteúdos. A explicação foi a seguinte: “[...] a internet facilitou muito. Então às vezes elas fazem, mandam uma parte do planejamento, ‘professora, o que você acha dessa atividade, pra dar determinado conteúdo?’, a gente dá uma olhada, passa as orientações por escrito e manda de volta”. O outro coordenador (50% ou *f* 1) explicou que os orientadores de estágio de seu departamento dividem os discentes estagiários em pequenos grupos para que a supervisão possa atingir a todos, como apontou: “[...] não são muitos alunos por orientador, não é uma turma de 40 alunos por orientador, 30 alunos, 20 alunos, não é esse tanto de alunos, são menos, o número é menor”.

O fato de trocar *e-mails* com os estagiários facilita o acompanhamento dos planos de aula e o auxílio nas dificuldades encontradas pelos discentes no que diz respeito à rotina da escola, e a divisão de estagiários entre os professores do curso também contribui para as orientações, pois diminui o número de estagiários acompanhados por cada orientador, facilitando o acompanhamento. Tal divisão ocorre principalmente nos cursos em que os professores da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado são também os orientadores de estágio, pois nos casos em que a turma contém 30 discentes, por exemplo, seria dificultoso acompanhar com acuidade todos os estagiários nas escolas em que atuam. É preciso lembrar que a Resolução 009/2010 – CEP traz que o projeto pedagógico e o regulamento de estágio de cada curso devem estabelecer os parâmetros para a definição do número de coordenadores e orientadores no processo de estágio.

A Tabela 27 apresenta a forma de avaliação da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado.

Tabela 27: Formas de avaliação da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado

Categoria	Frequência (f)	Porcentagem (%)
Relatórios	4	67
Seminários	2	33
Ações inerentes ao estágio	2	33
Elaboração de projeto	1	17
Trabalhos	1	17
Atividades em outros ambientes educativos	1	17
Participação em evento da área	1	17

Quando questionados a respeito da forma de avaliação da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, as respostas foram diversificadas, aparecendo mais de uma forma de avaliação por professor coordenador. Quatro entrevistados (67%) afirmaram que os professores da disciplina acima citada se utilizam de relatórios feitos pelos discentes acerca das ações gerais do estágio, para avaliá-los. Dois entrevistados (29%) apontaram que os discentes apresentam seminários ao longo do ano, e essa é uma das avaliações. Dois (33%) coordenadores afirmaram serem parte constitutiva da nota da disciplina as próprias ações do discente exigidas no estágio (observação, participação e regência); e o mesmo número de entrevistados acrescentou como formas de avaliação: a elaboração de projeto relacionado ao estágio (17%); a elaboração de trabalhos dentro e fora de sala (17%); a realização de atividades planejadas em outros ambientes educativos (17%); e a participação em eventos da área (17%).

Um estudo feito por Brandl Neto et al. (2012) apresentou algumas formas de avaliação específicas para a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, como relatórios parciais e finais sobre as ações gerais do estágio desenvolvidas durante o ano, entrevistas com responsáveis pelo estágio e autoavaliação do discente. Entende-se, então, que a forma de avaliação não pode restringir-se a assinaturas em planos de aula por parte do orientador de estágio e do professor supervisor, ou a visitas esporádicas e sem retorno aos discentes sobre a forma de desenvolvimento das aulas, pois se minimiza a oportunidade de aprimorar as regências no que se refere ao trato com os conteúdos e à relação com os alunos da turma. A avaliação pode incluir debates que envolvam estagiários, coordenadores, supervisores e alunos, pois, apesar de se reconhecerem as dificuldades em reunir todos esses sujeitos, é importante destacar que as formas de avaliação da disciplina de Estágio Curricular Supervisionar devem ser diversificadas e promotoras de novas significações em relação a esse elemento do projeto pedagógico dos cursos de licenciatura, o que pode contribuir para uma boa formação de professores na universidade e para o acolhimento de estagiários nas escolas.

Como algumas perguntas do roteiro de entrevista destinado aos coordenadores incluíam professores orientadores nas questões, um detalhe importante a ser destacado neste capítulo diz respeito à ausência desses professores na pesquisa. Eles não foram incluídos porque totalizam um número alto

de profissionais, sendo inviável, neste caso, abordá-los quanto ao tema proposto (estágio curricular supervisionado) por meio de entrevista. Apesar disso, é reconhecida a importância dos orientadores de estágio nessa fase da graduação, já que são eles os responsáveis por acompanhar os discentes durante o processo. Por isso foram incluídas questões sobre seu trabalho no roteiro de entrevista dos coordenadores, considerando-se ainda que estes são os que têm maior domínio de como se estrutura e desenvolve o estágio obrigatório em seu curso. Além disso, o coordenador de estágio é um docente da IES designado pelo departamento de lotação do estágio, de acordo com a legislação da instituição, e é responsável por providenciar a designação dos professores orientadores.

Entende-se que os coordenadores de estágio estão envolvidos diariamente com as questões pertinentes ao estágio, tanto no tocante aos aspectos burocráticos (carga horária, divisão dos discentes para as regências, visitas) quanto no que se refere aos aspectos pedagógicos (escolha dos conteúdos, construção do planejamento, avaliação), pois, ao responderem as questões propostas no roteiro de entrevista, expõem a estrutura e desenvolvimento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura em que atuam. Os depoimentos prestados pelos coordenadores sustentam a conclusão de que não existe um padrão para o desenvolvimento dos estágios nos diversos cursos pesquisados, pois as respostas divergem em diferentes tipos de avaliação, quanto à periodicidade das visitas realizadas pelos orientadores e sobre o responsável pela escolha dos conteúdos a serem trabalhados durante as regências.

Levando em conta o alto número de estagiários inseridos nos cursos pesquisados, talvez, se houvesse maior comunicação entre os coordenadores das licenciaturas pesquisadas sobre a estrutura e desenvolvimento do estágio obrigatório, estes sujeitos pudessem ter seus trabalhos facilitados e melhor organizados. A aproximação entre a IES e a escola é fundamental para potencializar as ações no estágio, mas vale lembrar que a constante comunicação entre coordenadores de estágio de diferentes cursos de licenciatura também poderia contribuir para uma maior organicidade do processo, já que poderia haver troca de experiência no que se refere às diversas formas de desenvolver o estágio em cada curso, além de um auxílio mútuo nas decisões que se referem ao estágio curricular supervisionado.

5.4 Organização do estágio curricular supervisionado: visão dos sujeitos e implicações na futura atuação docente

As discussões sobre os resultados realizadas nos capítulos anteriores indicam diferenças entre os cursos de licenciatura da IES pesquisada no que se refere à organização do estágio curricular supervisionado. A partir disso, neste último capítulo dos resultados se discorre sobre as principais relações encontradas entre as respostas dos discentes, dos professores atuantes na Educação Básica (ou supervisores de estágio) e dos coordenadores de estágio ao questionário e aos roteiros de entrevista propostos pelos pesquisadores. Dessa forma entende-se que há maiores possibilidades de perceber a visão dos sujeitos envolvidos no processo sobre as ações que o envolvem e de que forma a organização do estágio obrigatório para as licenciaturas pode implicar na futura atuação docente dos discentes. É preciso destacar que as relações apresentadas dizem respeito às respostas que apareceram com maior frequência nos instrumentos respondidos, pois a discussão de todos os itens que apareceram já foi feita nos capítulos anteriores, e o objetivo aqui é trazer as principais respostas para o estabelecimento de uma conexão adequada entre a visão dos sujeitos sobre o estágio supervisionado.

Em relação aos sujeitos que contribuem para a elaboração do planejamento das aulas dos estagiários, percebe-se que o professor da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado foi citado pelos discentes principalmente pelo fato de ele também cumprir o papel de orientador. De acordo com os coordenadores de estágio, os responsáveis pelo acompanhamento dos discentes se organizam para a tarefa dividindo os estagiários entre os demais professores do departamento, pois o professor da disciplina de Estágio não teria possibilidade de acompanhar assiduamente todos os alunos de sua turma caso esta fosse composta por 30 discentes, por exemplo, daí a justificativa de dividi-los, para a melhor distribuição das tarefas relacionadas à orientação. Outra estratégia apontada pelos coordenadores é os discentes realizarem o estágio em duplas, pois facilita as visitas e o acompanhamento dos estagiários. Apesar disso, parte dos coordenadores afirmou não haver tempo suficiente para supervisionar todos os discentes nas diferentes escolas em que estagiam.

Ainda sobre a elaboração do planejamento, alguns dos professores atuantes na educação básica afirmaram não participar do planejamento juntamente com os estagiários, e realmente este não foi o profissional mais citado entre os discentes em relação à ajuda na elaboração de todo o planejamento a ser seguido durante o período de estágio. Assim, como afirmam Benites et al. (2012), por vezes a questão do professor supervisor (chamado pelos autores de professor colaborador) fica em aberto. Também indo ao encontro das respostas, a maior parte dos coordenadores apontou que os orientadores acompanham o planejamento e orientam sobre as melhores metodologias a serem escolhidas para se trabalhar com determinados conteúdos, apesar de também afirmarem que, quando a escolha de determinados conteúdos é realizada pelo professor supervisor em conjunto com o estagiário, não há revisão do orientador, e que o professor atuante na Educação Básica é o responsável por escolher determinados conteúdos ao longo do período de estágio.

Existe aqui certa contradição, já que os coordenadores de estágio citaram que os orientadores acompanham o planejamento, mas também afirmaram que estes não escolhem os conteúdos nem os revisam, pois a escolha é responsabilidade do professor supervisor. Isso pode ter dever-se ao fato de os orientadores ajudarem na montagem do planejamento das aulas no início do período de estágio e procurarem acompanhá-lo no decorrer do processo. De qualquer forma, os supervisores têm a liberdade de escolher os conteúdos ao longo das regências, uma vez que eles podem não se sentir à vontade em se desviar de seu próprio planejamento quando recebem os estagiários nas escolas em que atuam. Sendo assim, o discente teria que realizar ajustes no planejamento anteriormente elaborado por ele e por seu orientador. Indo ao encontro do que foi dito, alguns professores afirmaram que um dos motivos para não gostarem de receber os estagiários em suas turmas é justamente o fato de alterar rotina já estabelecida por eles.

Determinados professores sentem-se na obrigação de oferecer liberdade para o discente desenvolver suas aulas de acordo com seu próprio planejamento, mas isso pode acabar por comprometer o planejamento desse professor regente da turma, como se observa em estudo feito por Brandão (2011, p. 100), em que a autora diz que uma das professoras participantes “[...] elabora seu planejamento anualmente, de acordo com a orientação do referencial curricular da Secretaria de Educação”. Os professores elaboram seu próprio planejamento antes

do ano letivo e preparam os conteúdos de acordo com as turmas com as quais irão trabalhar, pois muitos deles já conhecem os limites dos alunos. Isto significa que ao montarem o planejamento também consideram as particularidades de cada turma, detalhes que não são conhecidos pelos discentes ao se encaminharem às escolas pela primeira vez, como estagiários. Assim, entende-se a necessidade de aproximação entre orientadores, professores e discentes antes mesmo do início do estágio, para que tais particularidades sejam discutidas e se tomem decisões para o decorrer desse período.

Os discentes do último ano de cada curso de licenciatura pesquisado também apontaram que são necessárias as visitas de seus orientadores de estágio durante esse período. Estas visitas deveriam ocorrer semanalmente ou conforme a periodicidade estabelecida pelo orientador. Existe certa divergência de opinião entre os discentes, já que as maiores porcentagens apareceram entre aqueles que consideram adequadas as visitas semanais, e também entre aqueles que afirmaram ser a frequência uma opção do orientador. Corroborando as respostas dos estagiários, os coordenadores também citaram que as visitas ocorrem semanalmente ou com outra frequência, de acordo com a opção de cada professor orientador. Estes entrevistados também afirmaram que o objetivo das visitas às escolas campo de estágio é supervisionar as ações dos discentes que lá se encontram, apesar de o título de “professor supervisor” designar o professor atuante na Educação Básica que receba estagiários, de acordo com a Resolução 009/2010 – CEP da universidade pesquisada. Como dizem Ayoub e Prado (2012), a supervisão do professor é imprescindível para o desenvolvimento das atividades, colaborando na preparação e desenvolvimento das aulas dos estagiários.

Para enriquecer a discussão, Bianchi, Alvarenga e Bianchi (1998, p. 16, grifo nosso) apontam que estagiar é tarefa do acadêmico, mas “[...] supervisionar é incumbência da universidade, que está representada pelo papel do professor”. Como o professor orientador precisa acompanhar os estagiários pelos quais é responsável, entende-se então que a supervisão igualmente pode ser realizada por ele. Os professores atuantes na Educação Básica também declararam participar de todas as regências realizadas pelos estagiários. Isto significa que, de acordo com as falas dos supervisores e coordenadores, o formando adquire o suporte necessário para sua atuação ainda como aprendiz na escola.

Na visão dos discentes, o estágio pode contribuir muito em sua futura atuação profissional. Apesar de esse entendimento não ser unânime entre os respondentes, percebe-se que eles entendem a importância dessa experiência na escola durante a graduação, pois passam parte de seu tempo em seu futuro espaço de atuação, havendo o entendimento de que o estágio, conforme Fernandes e Almeida Júnior (2012), configura-se como uma das vivências de aprendizagem e construção do pensamento prático do professor no seu processo de formação.

Não obstante, embora reconheçam a importância do estágio em sua formação, os formandos afirmaram que se sentiram parcialmente preparados para atuar nas escolas como estagiários, afirmando que o curso acaba preparando pouco para as ações a serem desenvolvidas durante o período de estágio obrigatório, o que pode ter levado discentes a responderem, também, que se consideravam apenas parcialmente satisfeitos com os estágios realizados. Como apontam Ferreira e Batista (2012), para ser professor é preciso enfrentar os obstáculos e confrontar a realidade, entendendo as necessidades dos alunos e interagindo com outros professores, para alcançar certa autonomia no trabalho. Assim, compreender e tentar fazer parte de uma nova realidade não é tarefa simples, e os estagiários enfrentam essa situação durante o período final da graduação, quando precisam adentrar as escolas e participar de sua rotina como aprendizes de professor; e ara que esse passo na formação se dê da forma mais adequada possível, os estagiários precisam do apoio de seus orientadores e dos professores supervisores que os recebem nas escolas.

Em relação à formação inicial dos discentes, os docentes que atuam na Educação Básica, ao responderem acerca de sua participação nessa formação, indicaram entender que sua parte nesse processo ocorre principalmente durante o período de observações dos estagiários, logo no início do estágio, pois é neste momento que é possível demonstrar de maneira clara e fiel as ações diárias de um professor em sala de aula, pois os discentes podem analisar sua postura, perceber as metodologias mais utilizadas para ensino de determinados conteúdos, observar a forma de se relacionar com os alunos e com os demais professores e funcionários da escola, entender de que forma abordar determinadas especificidades da área junto às crianças e/ou adolescentes, etc. Reforçando o que foi dito, Fernandes e Almeida Júnior (2012) afirmam que é o encontro e confronto com o cotidiano escolar

que verdadeiramente provoca os discentes, pois é a partir desse momento que eles acabam por encarar a realidade para a qual estão se preparando.

Outra questão abordada nesta pesquisa que ajuda a alcançar os objetivos propostos diz respeito à contribuição das disciplinas do curso para a realização do estágio supervisionado. De acordo com Fernandes e Almeida Júnior (2012, p. 1412), deve haver aproximação do estágio com as disciplinas do curso, pois

No currículo das licenciaturas o estágio está atrelado às outras práticas formativas e configura-se como importante eixo articulador dos cursos e permite consolidar uma organicidade entre as disciplinas do mesmo.

Faz-se necessário, assim, trazer aqui as disciplinas que apareceram em mais de um curso de licenciatura no momento que os discentes foram questionados sobre as disciplinas que mais colaboraram para suas regências. Estágio supervisionado, Psicologia da educação e Metodologia do ensino foram citadas em três cursos; e Didática foi apontada em dois diferentes cursos de licenciatura. Isso significa que os temas abordados nessas disciplinas vão ao encontro de necessidades inerentes à profissão docente, já que são comuns a todos os cursos de licenciatura pesquisados e foram citadas por grande parte dos discentes. O fato de as disciplinas supracitadas terem sido destacadas por grande parte dos discentes em preferência a outras tantas disciplinas que compõem o projeto pedagógico de seus cursos pode significar que os docentes destas outras disciplinas tenham desenvolvido os conteúdos pertinentes longe da futura realidade de intervenção dos discentes; mas pode haver diversos motivos para outras disciplinas não serem citadas, como a dedicação do próprio discente a determinadas disciplinas e a falta de oportunidade do docente de reconhecer a atual realidade escolar, pois se acredita que, se houvesse maior comunicação entre os professores do Ensino Superior e os da Educação Básica, aqueles teriam ricos elementos de discussão para sua disciplina, associando situações da rotina escolar com os conteúdos que precisam desenvolver junto aos discentes na graduação.

Os coordenadores também afirmaram que as disciplinas auxiliam nas ações dos discentes durante o estágio obrigatório, mas que ainda há falta de relação entre os conteúdos vistos durante a graduação e as exigências da rotina em

sala de aula. É preciso ficar claro, segundo Piconez (2004), que o estágio supervisionado não pode ser o único responsável pela qualificação profissional do discente.

Sobre o assunto, os supervisores afirmaram, em parte dos relatos, que no desenvolvimento de suas regências os estagiários não demonstram utilizar os conhecimentos aprendidos na graduação e que nenhum conhecimento específico da área fica evidenciado durante as aulas. Por outro lado, Silva, Souza e Checa (2010, p. 683) afirmam que “A aquisição de conhecimentos e dos saberes depende em grande parte de uma adequada articulação entre a teoria e a prática”. Isto significa que o fato de os discentes não terem se utilizado de tudo o que aprenderam na graduação em suas regências pode dever-se à falta de relações estabelecidas entre os conhecimentos provenientes das teorias que cercam a área de conhecimento específica de cada curso e a realidade escolar. Nesse sentido, Fernandes e Almeida Júnior (2012) destacam que o deslocamento da prática para a teoria acontece no sentido de que a última ofereça elementos que auxiliem na compreensão de determinada situação-problema e ao mesmo tempo contribuam para a reconstrução da prática.

Sobre a avaliação realizada ao longo do estágio supervisionado, um grupo de professores supervisores afirmou que apenas alguns orientadores mandam uma ficha específica para avaliação dos estagiários, e outros também afirmaram que não recebem um documento próprio para avaliação dos discentes, e assim acabam estabelecendo critérios próprios para possibilitar um retorno aos discentes no tocante às ações desenvolvidas ao longo das regências, o que indica que não há uma padronização em relação às formas de avaliação do estágio entre os diferentes cursos pesquisados. Todos os professores ainda apontaram que avaliam aspectos relacionados ao domínio de conteúdo, e ainda oferecem um retorno aos discentes quanto à sua postura ao longo das regências. Assim como esses supervisores, os professores coordenadores citaram que os orientadores de estágio também avaliam aspectos pedagógicos, como, por exemplo, a elaboração dos planos de aula, além de acompanharem os discentes durante suas regências, o que também faz parte da avaliação, já que a partir dessa ação podem perceber o comprometimento dos discentes com as regências. Grande parte dos coordenadores ainda assegurou que os professores atuantes na Educação Básica avaliam a elaboração dos planos de

aulas dos discentes mediante o acompanhamento destes estagiários; entretanto, os supervisores não declararam avaliar esses planos de aula.

As formas de avaliação da disciplina de Estágio Supervisionado, de acordo com os coordenadores, incluem principalmente a entrega de relatórios ao longo do período de estágio e a avaliação das ações inerentes ao processo - realizadas pelos discentes nos dois últimos anos de seu curso de licenciatura, como a observação, a participação e a regência. Em relação aos exemplos de avaliação, é importante destacar que a experiência do estágio é rica em relações e aprendizagens para a futura atuação profissional, e sendo assim, esse momento deveria ser registrado com acuidade pelos discentes. Para sustentar tal pensamento, Fernandes e Almeida Júnior (2012) destacam a importância de fazer esse registro com a produção de textos sobre as vivências do estágio, pois provoca a reflexão dos estagiários sobre a ação, o que pode ajudar a enriquecer sua aprendizagem como futuros professores. Para que os discentes pensem dessa forma é preciso, segundo Barbosa-Rinaldi (2008, p. 203), que o papel do docente na formação inicial seja o de “[...] mediador do conhecimento, no sentido de possibilitar aos futuros professores o desenvolvimento da reflexão”. Neste sentido, os docentes envolvidos na formação inicial de professores podem possibilitar atividades reflexivas sobre as ações diárias do estágio supervisionado e assim propiciar aos estagiários a aquisição de maiores subsídios para a preparação de sua futura profissão docente.

Em relação à carga horária destinada ao estágio obrigatório no último ano de cada um dos cursos de licenciatura pesquisados, parte dos professores considerou alto o número de horas que os estagiários passam em suas turmas realizando as regências, pois às vezes eles acabam interrompendo o planejamento anual dos professores para as turmas com as quais trabalham, como indicado quando houve a colocação dos supervisores sobre o fato de não gostarem de receber estagiários, pela quebra da rotina das aulas.

Os coordenadores, em sua maioria, apontaram que a carga horária destinada ao estágio no último ano de licenciatura dos cursos nos quais atuam é de 240 horas. Além disso, ao se constatar esse mesmo número de horas nos próprios projetos pedagógicos dos cursos, foi possível perceber que a carga horária apontada pelos coordenadores não se diferencia muito da apresentada no projeto da licenciatura pela qual respondem, indicando que esses profissionais têm

conhecimento sobre essa parte burocrática do estágio supervisionado. Vale ressaltar aqui que o Parecer 28/2001 exige que sejam destinadas 400 horas ao estágio supervisionado, porém não especifica de que forma tais horas devam ser distribuídas ao longo da segunda metade do curso de formação superior, ficando esta definição à liberdade de cada IES e curso, os quais têm essa especificidade na organização de sua estrutura curricular.

Em relação a todo o processo de estágio acompanhado pelos professores supervisores, alguns destes destacaram que esperam responsabilidade do futuro professor, e entendem que a participação deles com os estagiários durante as aulas contribui para sua formação permanente enquanto professores da Educação Básica, pois podem aprender metodologias e saberes relacionados à sua área de atuação que antes não conheciam. Segundo Vieira, Santos e Ferreira Neto (2012, p. 129), o aprender “[...] requer uma relação com o saber que se constitui na/pela experiência”. A partir das vivências propiciadas pelo estágio supervisionado dos discentes, os professores atuantes na Educação Básica têm a oportunidade de se confrontar com novos saberes provindos de outras experiências que os discentes podem com eles compartilhar no período em que se mantêm nas escolas como estagiários. Dessa forma, esses professores podem enriquecer ou dar um novo significado a antigos conceitos a partir de um paralelo entre sua experiência pessoal/profissional e as experiências mostradas pelos discentes.

Confrontadas as visões dos envolvidos no processo de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura pesquisados, percebe-se que, apesar de não haver um padrão a ser seguido por todas as licenciaturas no tocante à organização do estágio supervisionado, há relações entre a percepção dos sujeitos no que se refere às questões apresentadas no questionário e nos roteiros de entrevista, como: a necessidade de maior ligação entre as disciplinas do curso e as necessidades encaradas em sala de aula; a importância das visitas e acompanhamento dos professores orientadores às escolas campo de estágio; o entendimento de que o estágio supervisionado contribui para a formação docente, mas que ainda falta maior preparação dos discentes para enfrentar a realidade escolar; o domínio de conteúdo como foco da avaliação dos professores supervisores e a elaboração do plano de aula para os orientadores; a falta de tempo para os orientadores supervisionarem todos os estagiários; e a necessidade de

maior auxílio dos orientadores quanto à escolha e organização dos conteúdos a serem trabalhados nas regências.

Essas foram algumas aproximações encontradas entre os diferentes cursos, enquanto os maiores distanciamentos referem-se: à periodicidade das visitas realizadas pelos orientadores às escolas campo de estágio; à visão dos discentes sobre as disciplinas que mais auxiliaram para as ações no estágio; aos motivos pelos quais os professores supervisores apreciam ou não receber estagiários em suas turmas durante o período letivo; e à forma de avaliação da disciplina de Estágio Supervisionado.

Faz-se necessário, a partir do exposto, encontrar estratégias que minimizem os problemas apontados pelos sujeitos que são atores do estágio supervisionado, em prol desse momento de aprendizagem e troca de experiências provocadas pelas relações estabelecidas na rotina da universidade e da escola, no sentido de aproximar essas duas instituições, que, de uma forma ou de outra, trabalham com o ensino em suas ricas ações, pela multiplicidade de sujeitos envolvidos.

6 CONCLUSÃO

Buscando contribuir com a formação inicial destinada à docência, utilizou-se o estágio curricular supervisionado como objeto de investigação, por se considerar que este é um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura e uma fase da graduação que pode propiciar uma rica experiência aos discentes quanto ao âmbito escolar, desde que o processo se dê de forma organizada e os sujeitos envolvidos se articulem a favor das ações. Partindo de tais considerações, procurou-se, ao longo da pesquisa, buscar subsídios para analisar a estrutura e o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura de uma IES pública do Norte do Paraná, e sua relação com a futura atuação profissional.

Sobre a visão dos discentes do último ano de graduação acerca do estágio supervisionado, as respostas demonstram certa preocupação no que diz respeito à formação vivenciada. Os comportamentos a serem assumidos pelos discentes nas escolas são constituídos por uma série de elementos, como suas antigas vivências ainda como alunos na escola básica, a iniciativa em buscar atividades além das disciplinas durante a graduação, a procura do professor orientador por maior colaboração no tocante à elaboração do planejamento e às dificuldades com a rotina em sala de aula, e o nível de liberdade oferecido pelo professor supervisor durante as regências.

De forma geral, os discentes esperavam que as disciplinas integrantes do projeto pedagógico de seu curso estabelecessem maior proximidade com as exigências para o exercício da profissão docente, como o domínio de classe, a adaptação aos espaços da escola e, principalmente, o domínio dos conteúdos do livro didático ou aqueles solicitados pelos professores regentes das turmas. Os estagiários precisam sentir-se amparados por seu curso de graduação para que se minimize sua sensação de insegurança ao adentrarem em seu campo de atuação, já como professores.

Apesar de as respostas terem demonstrado que os discentes das licenciaturas pesquisadas participam de projetos de pesquisa, extensão e monitoria,

é importante ficar claro que o desenvolvimento do estágio não depende apenas de um sujeito ou de uma instituição, mas de um grupo de pessoas responsável por pensar questões pedagógicas e burocráticas no que diz respeito ao estágio supervisionado, a saber, os próprios estagiários, que estão efetivamente na escola realizando o estágio obrigatório, os professores supervisores, que recebem os discentes e destinam parte de suas aulas a essa etapa da formação docente, os orientadores, que acompanham os estagiários durante o planejamento e desenvolvimento das regências, e os coordenadores, que pensam a organização geral do estágio no curso em que atuam.

Quanto à visão dos professores atuantes na Educação Básica acerca do estágio curricular supervisionado, pôde-se entender que estes ainda não se sentem completamente parte do processo, quando na verdade são essenciais nessa etapa de formação dos discentes de licenciatura, pois nela eles contribuem oferecendo sua experiência na escola, o espaço em que os aprendizes um dia atuarão. Os professores são os profissionais que possuem bagagem de relações com os alunos e com todo o ambiente escolar, e sendo assim, podem, ao compartilharem tais aprendizagens com os discentes, participar ativamente de sua formação.

O entendimento de que muitos supervisores não se sentem completamente confortáveis em participar do estágio como supervisores decorre do fato de se ter percebido, durante as falas, que esse processo acaba por interromper sua rotina profissional; e quanto àqueles que gostam de receber estagiários, foi possível entender, entre outras coisas, que o estagiário se apresenta como um apoio ao professor em sala de aula. Entende-se, então, ser necessário maximizar a integração dos professores supervisores às decisões pertinentes ao estágio obrigatório nos cursos de licenciatura, tanto no que respeita tanto a questões pedagógicas quanto a questões burocráticas, para que assim eles tenham maior liberdade no contato com os discentes e sintam-se parte do processo e sujeitos responsáveis pela formação do discente, considerando a riqueza de sua experiência no âmbito escolar.

Sobre a visão dos coordenadores acerca do estágio curricular supervisionado, durante as entrevistas foi possível entender que organizar o estágio obrigatório em um curso de licenciatura não é uma tarefa simples, pois é necessário considerar o número total de estagiários e professores disponíveis para orientar

esses discentes, a carga horária definida especificamente para o estágio obrigatório, as resoluções internas da instituição no tocante a essa etapa da formação, a disponibilidade e número de escolas que recebem os discentes durante esse período, além de outros aspectos que envolvem questão. Como exerciam essas funções, esses profissionais foram convidados a participar da pesquisa, enriquecendo-a com suas considerações.

Como não existem exigências quanto à forma de avaliar o estágio, à periodicidade de visitas às escolas, à forma de orientar os discentes e ao responsável pela escolha dos conteúdos a serem trabalhados durante as regências, foi possível perceber certa variedade de respostas durante as entrevistas dos coordenadores. Apesar da multiplicidade de formas de organizar o estágio supervisionado, percebe-se um esforço desses profissionais no sentido de, juntamente com os orientadores e demais docentes, minimizar as defasagens que existem quanto ao desenvolvimento do estágio, pois em suas respostas os coordenadores admitiram que deveria haver maior contato entre os docentes da IES e os professores que atuam na escola. A universidade não pode ser a única responsável pela preparação dos futuros docentes, ao contrário, essa construção do ser professor é uma soma de ações que envolvem as decisões e experiências discentes, o apoio das escolas campo de estágio e as vivências e aprendizagens proporcionadas na graduação.

A realidade do estágio supervisionado em cursos de licenciatura está posta como uma rede de relações necessárias à formação inicial de docentes, e como tal, necessita receber a devida importância daqueles envolvidos com a formação de professores, seja como aluno, seja como professor. Os resultados desta pesquisa apontam um processo de alta complexidade quanto à estrutura e desenvolvimento do estágio supervisionado, a qual envolve diversos sujeitos que acumulam outras responsabilidades além das ações inerentes a essa etapa da formação dos licenciandos. Por isso houve diferenças nas respostas quanto às formas de se trabalhar com o estágio nos diferentes cursos de licenciatura pesquisados, apesar de algumas disciplinas aparecerem em comum entre aquelas que contribuem para as regências e de os orientadores e supervisores, de alguma forma, acompanharem os estagiários.

Mesmo que esta pesquisa não tenha tido o objetivo de comparar os cursos de licenciatura da IES abordada no que se refere ao estágio supervisionado,

é preciso lembrar que uma das motivações para iniciar a pesquisa foi justamente a curiosidade em verificar se os demais cursos de licenciatura da universidade em questão desenvolviam as ações do estágio da mesma forma que o curso de Educação Física. Os resultados mostraram que as mesmas dificuldades encontradas neste curso de graduação, também são vistas nos demais cursos da mesma instituição, de forma mais ou menos explícita. Tais dificuldades incluem: o baixo número de professores disponíveis nos departamentos para orientar estagiários; a falta de tempo para o acompanhamento das ações; a falta de oportunidade para aproximar a universidade e a escola; a falta de comprometimento de alguns discentes para com sua formação; a avaliação estritamente burocrática dos planos de aula; e o excesso de trabalho dos coordenadores, professores atuantes na escola e orientadores, o que dificulta o acompanhamento profícuo dos estágios.

Ao longo da pesquisa apontou-se diversas vezes a necessidade de aproximar a IES e a escola nos papéis do coordenador, supervisor, orientador de estágio e estagiário. Essa necessidade foi destacada em diferentes ocasiões, pois é necessária a coletividade no desenvolvimento das ações pertinentes em todos os aspectos que compõem o estágio supervisionado, com vista à maior organicidade do processo. Aponta-se a importância de se definirem mais claramente os papéis e responsabilidades entre os atores do estágio, buscando-se uma relação que potencialize essa etapa como uma experiência rica e imprescindível ao futuro professor.

Por fim, indica-se que haja o incremento de momentos de discussões entre coordenadores de estágio, orientadores, professores supervisores e estagiários, aproximando a universidade e a escola. Destaca-se, neste sentido, a necessidade de atendimento ao que defende o Parecer CNE/CP 009/01, sobre as competências a serem desenvolvidas na formação superior para atuar na Educação Básica, e de aproximação da IES com a escola, pois é em relação a esta última os atores devem rever seus papéis e responsabilidades. Mesmo entendendo-se as limitações de tempo dos sujeitos, talvez futuros estudos possam propor ações que estimulem debates entre todos os envolvidos no processo de estágio supervisionado em cursos de licenciatura de outras IESs, para que a formação docente possa ter cada vez mais subsídios a favor da preparação e atuação docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J.S. de. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. s/d, n.93, p.22-31, 1995. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n93/n93a03.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

ALONSO, I.L.K. O exercício de liberdade e autonomia na academia: uma prática pedagógica no estágio curricular supervisionado. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 56, n. 5, p. 570-573, 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=267019640021>>. Acesso em: 25 out. 2012.

ANASTASIOU, L. das G.C. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, S.; CASTANHO M.E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ARRUDA, S. de M.; BACCON, A.L.P. O professor como um “lugar”: uma metáfora para a compreensão da atividade docente. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, América do Norte, v.9, n.1, p.1-20, 2009. Disponível em: <<http://150.164.116.248/seer/index.php/ensaio/article/view/123/173>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

AYOUB, E.; PRADO, G. do V.J. Estágios curriculares na formação de professores de educação física: abordagens interdisciplinares. In: **II Congresso Internacional de Formação Profissional em Educação Física e VI Semana de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física**, 2012, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis, 2012. p. 1197-1211. 1 CD-ROM.

BARBOSA-RINALDI, I.P. Formação inicial em educação física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.3, p.185-207, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/2431/4183>>. Acesso em: 14 jul. 2012.

BARCELOS, N.N.S.; VILLANI, A. Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. **Ciência e Educação**, Bauru, v.12, n.1, p.73-97, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/06.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de educação física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p.343-360, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/09.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2012.

BENITES, L.C.; et al. Qual é o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? In: **II Congresso Internacional de Formação Profissional em Educação Física e VI Semana de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física**, 2012, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis, 2012. p. 718-735. 1 CD-ROM.

BERNIERI, J.; HIRDES, A. O preparo dos acadêmicos de enfermagem brasileiros para vivenciarem o processo morte-morrer. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.16, n.1, p.89-96, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v16n1/a11v16n1.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

BIANCHI, A.C. de M.; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. **Manual de orientação: estágio supervisionado**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BORGES, C.; HUNGER, D.; SOUZA NETO, S. Conceitos de didática: depoimentos de docentes universitários da área de educação física. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.2, p.228-235, 2009.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v.22, n.74, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a02v2274.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2001.

BRANDÃO, A.M. **Professor/a pesquisador/a: as (im)possibilidades da pesquisa-ação no cotidiano escolar de docentes de educação física**. 2011. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

BRANDL NETO, I.; et al. A importância do estágio supervisionado na formação inicial do professor de educação física. In: **II Congresso Internacional de Formação Profissional em Educação Física e VI Semana de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física**, 2012, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis, 2012. p. 1007-1021. 1 CD-ROM.

BRASIL. **Lei nº 6.494**, de 07 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências (Revogada pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008). Brasília, DF, 1977.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v.134, n.248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841, 1996.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 03**, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de

graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, DF, 1987.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 27/2001**. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 21/2001**. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01** de 18 de fevereiro de 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02** de 19 de fevereiro de 2002.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **IDEB: resultados e metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1488663>>. Acesso em: 01 jul. 2012.

_____. Ministério Público do Trabalho. Procuradoria Regional do Trabalho da 9. Região. Procuradoria do Trabalho no Município de Maringá. **Termo de Ajustamento de Conduta n. 2759/12**. Brasília, DF, 2012.

CAIRES, S.; ALMEIDA, L.S. Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v.13, n.2, p.219-241, 2000. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3324/1/Prof.%20Leandro%20RPE%2013%282%29%202000.pdf>>. Acesso em: 17 Jan. 2013.

CARVALHO, A.M.P.D. de. As influências das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. **Ciência e Educação**, v.7, n.1, p.113-122, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v7n1/08.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2012.

CAVALCANTE, L. de S. A formação de professores de Geografia: o lugar da prática de ensino. In: TIBALLI, E.F.A.; CHAVES, S.M. (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. São Paulo: Mcgraw-hill do Brasil, 1996.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

CUNHA, L.A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 12. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CUNHA, M.I. **O professor universitário**: na transição de paradigmas. Araraquara: JM Ed., 1998.

_____. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A.; et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores e trabalho docente, Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.129-149. (Coleção didática e prática de ensino). Disponível em: < http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF>. Acesso em: 14 dez. 2012.

DANIEL, L.A. **O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de letras**. 2009, 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2009.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

ERNANI, J.; BRANDÃO, A. A evolução do ensino superior brasileiro: uma abordagem histórica abreviada (2003). In: WANDERLEY, L.E.W. **O que é universidade**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FACCI M.G.D. **Formação de professores**: valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FARIA JÚNIOR, A.G.; CORRÊA, E. da S.; BRESSANE, R da S. **Prática de ensino em educação física**: estágio supervisionado. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FÁVERO, M. de L. de A. **Universidade e poder**: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

_____. Universidade e estágio curricular: subsídios para a discussão. In ALVES, N. (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FAZENDA, I.C.A.; et. al. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, S.C.B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.

FERENC, A.V.F.; SARAIVA, A.C.L.C. Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. In: DALBEN, A.; et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.573-589. (Coleção didática e prática de ensino).

FERNANDES, A.P.; ALMEIDA JÚNIOR, A.S. Aprendizagens no estágio supervisionado: produzindo novas formas e sentidos para os registros. In: **II Congresso Internacional de Formação Profissional em Educação Física e VI Semana de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física**, 2012, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis, 2012. p.1411-1419, 2012. 1 CD-ROM.

FERREIRA, A.M.A.; BATISTA, P.M.F. A construção da identidade profissional em contexto de estágio profissional: uma auto-narrativa de uma estudante-estagiária. In: **II Congresso Internacional de Formação Profissional em Educação Física e VI Semana de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física**, 2012, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis, 2012. p.1197-1211, 2012. 1 CD-ROM.

GAERTNER, R.; OECHSLER, V. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação do professor de matemática. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v.4, n.6, p.67-77, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/revemat>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

GALLARDO, J.S.P. (Org.). **Educação física: contribuições à formação profissional**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 1997.

GARCEZ, E.S. da C.; et al. O Estágio Supervisionado em química: possibilidades de vivência e responsabilidade com o exercício da docência. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.5, n.3, p.149-163, 2012. Disponível em: <<http://alexandria.ppgect.ufsc.br/files/2012/11/Edna.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012

GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v.31, n.113, p.1355-1379, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2012.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Liber Livro, 2008.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **Didática no ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2007.

GRACIANI, M.S.S. **O ensino superior no Brasil: a estrutura de poder na universidade em questão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

KOURGANOFF, W. **A face oculta da universidade**. Traduzido por de Cláudia Schilling, Fátima Murad. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1990.

KRUG, H.N. Os problemas/dificuldades na prática pedagógica nos estágios curriculares I-II-III na percepção dos acadêmicos na licenciatura em educação física do CEFD/UFSM. **EFDeportes.com**, v.16, n.158, p. s/d, 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd158/os-problemas-na-pratica-pedagogica-em-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 13 set. 2012.

KULCSAR, R. O Estágio Supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S.C.B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 28. reimpr. São Paulo: Cortez, 1990.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

LOYOLA, R.C.; FONTE, S.S.D.; FIGUEIREDO, Z.C.C. Experiências profissionais e os sentidos atribuídos à educação física em contexto escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.1, p.177-193, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/14993/12948>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

LÜDKE, M.; CRUZ, G.B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.125, p.81-109, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0635125.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2012.

MANACORDA, M.A. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2008.

MARCELO GARCÍA, C. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, tradução: Lólio Lourenço de Oliveira, Rio de Janeiro, v.1, n.9, p. 51-75, 1998. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/Pesquisa.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2012.

MARIN, A.J. Formação de professores, novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, E.F.A.; CHAVES, S.M. (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOLETTA, A.F.; et al. Estágio Curricular Supervisionado I: contribuições acadêmicas dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física. In: **II Congresso Internacional de Formação Profissional em Educação Física e VI Semana de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física**, 2012, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis, 2012. p.192-193, 2012. 1 CD-ROM.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p.7-32, 1999. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 27 ago. 2012.

MORANDINO, M. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v.20, n.2, p.168-193, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.fsc.ufsc.br/cbef/port/20-2/artpdf/20-2.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2012.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NISHIYE, É. **Formação continuada de professores**: o conhecimento construído na elaboração e implementação de um currículo. 2012. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

_____; PALMA, A.P.T.V. Educação física e o processo de ensino-aprendizagem: relações indissociáveis. In: **IV Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**, 2009, Londrina, *Anais...* Londrina, 2009. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, A.A.B. de. A formação profissional em educação física: legislação, limites e possibilidades. In: NETO, S.S.; HUNGER, D. (Org.). **Formação profissional em educação física**: estudos e pesquisas. Rio Claro, SP: Biblioética, 2006.

OLIVEIRA, R.G. de; SANTOS, V. de M. Inserção inicial do futuro professor na profissão docente: contribuições do estágio curricular supervisionado na condição de contexto de aprendizagem situada. **Educação Matemática e Pesquisa**, São Paulo, v.13, n.1, p.35-49, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/5361/4020>>. Acesso em: 18 jan.2013.

PALMA, A.P.T.V.; OLIVEIRA, A.A.B. de; PALMA, J. A. V. **Educação física e a organização curricular**: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. 2. ed. Londrina: Eduel, 2010.

PALMA, A.P.T.V.; VIEIRA, T.H. Finalidades e objetivos da educação física na escola: a visão epistemológica de professores e alunos. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v.11, n.3, p.268-283, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n3/003_angela-268-283.pdf>. Acesso em: 13 out. 2012.

PEREIRA, J.E.D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, ano XX, n.68, p.109-125, dez./1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2012.

PEREIRA, B.G.; VIEIRA, C.R.; STAVISKI, G. Prática de ensino em Educação Física: um estudo de caso envolvendo um professor supervisor de estágio. In: **II Congresso Internacional de Formação Profissional em Educação Física e VI Semana de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física**, 2012, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis, 2012. p. 204-205, 2012. 1 CD-ROM.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PICONEZ, S.C.B. In: PICONEZ, S.C.B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

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

PONTUSCHKA, N.N. Formação inicial de professores: debates. In: DALBEN, A.; et. al. (Orgs.). **XV ENDIPE** – Encontro de Didática e Prática de Ensino - Convergências e Tensões no campo da Formação e do Trabalho Docente: currículo, ensino de educação física, ensino de geografia, ensino de história, escola, família e comunidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino). Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_6.PDF>. Acesso em: 17 jan. 2013.

PROSCÊNIO, P.A.; PALMA, A.P.T.V. O professor e sua ação docente: a postura político-pedagógica em sala de aula. **Revista Científica Sensus: pedagogia**, Londrina, v.1, n.1, p.3-18, 2011. Pesquisado em: <<http://200.146.104.216:3000/uninorte/revista-pedagogia/index.php/pedagogia/issue/view/2/showtoc>>. Acesso em: 17 out. 2012.

RAMOS, G.N.S. Os estágios extracurriculares na preparação profissional em Educação Física. **Movimento e Percepção**, Espírito Santo, v.1, p.127-141, 2002. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/creupglau.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2012.

REZENDE, A.M. de. **O saber e o poder na universidade: dominação ou serviço?** 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

ROSA, D.E.G. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALLI, E.F.A.; CHAVES, S.M. (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ROSA, D.S. da; PHILIPPI, A.; MARCASSA, L.P. Estágio Supervisionado em Educação Física: um relato de experiência. In: **II Congresso Internacional de Formação Profissional em Educação Física e VI Semana de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física**, 2012, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis, 2012. p.225-226, 2012. 1 CD-ROM.

SANTOS, B. de S. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. s/d, n.54, 1999. Disponível em: <<https://estudo.geral.sib.uc.pt/bitstream/10316/10808/1/ Porque%20%C3%A9%20t%C3%A3o%20dif%C3%ADcil%20construir%20uma%20teoria%20cr%C3%ADtica.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2012.

SANTOS, M. do C. de O.T.; LONARDONI, M. Prática de ensino de língua portuguesa e estágio supervisionado: questões a serem discutidas. **Acta**

Scientiarum, Maringá, v.23, n.1, p.167-175, 2001. Disponível em: <<http://edueojs.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2768/1897>>. Acesso em: 17 jan.2013.

SANTOS, I.L. dos; et al. As percepções e os significados para os estagiários de educação física em relação à indisciplina na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.3, p.117-137, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/2976/4180>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

SCHWARTZMAN, S. **Ciência, universidade e ideologia**: a política do conhecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” - É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan/jun. 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10141/9382>>. Acesso em: 11 nov. 2012.

SILVA, A.F. da. A relação professor-aluno no cotidiano escolar. **Revista Metáfora Educacional**, v. s/d, n. 2, jul/dez. 2005. Disponível em: <http://www.valdeci.bio.br/pdf/n02_2005/a_relacao_professor_aline.pdf>. Acesso em: 18 jan.2013.

SILVA, R.M.G. da; SCHNETZLER, R.P. Concepções e ações de formadores de professores de química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. **Química Nova**, v. 31, n. 8, p. 2174-2183, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-422008000800045>. Acesso em: 17 jan. 2012.

SILVA, S.A.P.S.; SOUZA, C.A.F.; CHECA, F.M. Situação do estágio supervisionado em IES privadas da grande São Paulo. *Motriz*, Rio Claro, v.16, n.3, p.682-688, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n3p682/pdf_43>. Acesso em: 16 fev. 2012.

SILVA, W.R.; CARVALHO, N.M.S. Mal estar docente: o adoecimento do professor universitário e suas implicações para o ensino. **EFDeportes.com**. Buenos Aires, ano 16. n.160, set. 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd160/mal-estar-docente-o-adoecimento-do-professor.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

SOUZA, A.P.S. de. Prática de ensino sob forma de estágio supervisionado em educação física: fatos e histórias. **Efdeportes.com**, Buenos Aires, ano 13, n.124, set./2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd124/pratica-de-ensino-sob-forma-de-estagio-supervisionado-em-educacao-fisica.htm>>. Acessos em: 14 ago. 2012.

SOUZA, R.T.B. de. O papel do estágio na formação profissional do arquivista: a experiência do curso de arquivologia da Universidade de Brasília. In: JARDIM, J.M.

(Org.). **A formação do arquivista no Brasil**. Niterói: Ed. Universidade Federal Fluminense, p.167-180, 1999. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1446/1/capitulo_papelestagioformacao.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2013.

SOUZA NETO, S.; et al. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, p. 113-128, 2004. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/Article/view/230>>. Acesso em: 14 set. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Traduzido por Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. 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**. Campinas, SP, n. 13, p. 5-24, jan/fev/mar/abr, 2000. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2012.

_____. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, ano XXI, n. 73, p. 209-44, dez./2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2012.

TOJAL, J.B. **Currículo de Graduação em educação física**: a busca de um modelo. 2. ed. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1995.

TOZETTO, S.S. Os saberes da experiência e o trabalho docente. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, PR, v. 14, n. 3, p. 17-24, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/14696/9638>>. Acesso em: 22 jul. 2012.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

TUBINO, M.J.G. Universidade brasileira alienada? In: TUBINO, M.J.G. (Org.). **A universidade ontem e hoje**. São Paulo: Ibrasa, 1984.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Resolução n. 133/2007-CEP**. Conselho de ensino, pesquisa e extensão. 2007.

_____. **Resolução n. 041/2009-CAD**. Conselho de administração, 2009.

_____. **Resolução n. 009/2010-CEP**. Conselho de ensino, pesquisa e extensão. 2010.

VALSECCHI, E.A. de S. da S.; NOGUEIRA, M.S. Comunicação professor-aluno: aspectos relacionados ao estágio supervisionado. **Revista Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, PR, v.1, n.1, p.137-143, 2002. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/5684/3608>>.
Acesso em: 23 jun. 2012.

VIEIRA, A.O.; SANTOS, W. dos; FERREIRA NETO, A. Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente. **Movimento**, Porto Alegre, v.18, n.3, p.119-139, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/28131/21142>>. Acesso em: 11 nov. 2012.

WACHOWICZ, L.A. **O método dialético na didática**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

ZAIDAN, S. O caso do ensino e da formação do/a professor/a que ensina matemática. In: DALBEN, Ângela; et. al. (Orgs.). **XV ENDIPE** – Encontro de Didática e Prática de Ensino / Convergências e Tensões no campo da Formação e do Trabalho Docente: currículo, ensino.

APÊNDICES



APÊNDICE A: Roteiro de entrevista semiestruturada para os coordenadores de estágio supervisionado.

Nome do (a) coordenador (a) de estágio:

- 1) Qual é a carga horária do estágio no último ano de graduação?
- 2) Na educação básica, o estágio é desenvolvido de forma individual? Se não, de que forma é realizado?
- 3) De quem é a responsabilidade pela escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos durante o período de estágio?
 - 3.1) No caso da escolha ser feita pelo estagiário em conjunto com o professor atuante na educação básica, há revisão do orientador do estágio?
 - 3.2) Em que sentido o orientador de estágio atua sobre o conteúdo a ser ensinado pelo estagiário?
- 4) Para o(a) senhor(a), quais as contribuições das disciplinas do curso para as ações no estágio supervisionado?
- 5) Nos encontros com os discentes pode-se perceber relações entre os conteúdos apreendidos durante a graduação e as exigências das aulas no estágio?
- 6) Ocorrem visitas às escolas em que acontecem os estágios?
 - 6.1) Se sim, quem as faz e com que objetivo?
 - 6.2) Qual a periodicidade dessa visita?
- 7) Qual a função do orientador de estágio na avaliação das aulas desenvolvidas durante o estágio?
 - 7.1) E do professor atuante na educação básica?
- 8) Existe tempo hábil para a supervisão de todos os estagiários?
 - 8.1) Se sim, de que forma o(a) responsável se organiza para tal tarefa?
- 9) Qual é a forma de avaliação da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado?

APÊNDICE B: Matriz do roteiro de entrevista semiestruturada para os coordenadores de estágio supervisionado.

OBJETIVOS	INDICADORES	QUESTÕES
<p>GERAL:</p> <p>Mapear a estrutura e o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura de uma IES pública do norte do Paraná, e sua relação com a futura atuação profissional.</p>	<p>- Entrevista semiestruturada com os coordenadores de estágio dos cursos de licenciatura da IES pesquisada, referente à estruturação do estágio;</p> <p>- Entrevista semiestruturada com os professores atuantes na educação básica, referente à percepção dos mesmos a respeito das atividades desenvolvidas pelos discentes (estagiários).</p> <p>- Questionário com os discentes (estagiários), referente ao desenvolvimento de suas práticas na escola.</p>	
<p>ESPECÍFICOS:</p> <p>Verificar como o estágio curricular supervisionado é organizado em cursos de licenciatura da IES pesquisada;</p>	<p>Estruturação do estágio no curso de licenciatura.</p>	<p>1) Qual é a carga horária do estágio no último ano de graduação?</p> <p>2) Na educação básica, o estágio é desenvolvido de forma individual? Se não, de que forma é realizado?</p> <p>3) De quem é a responsabilidade pela escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos durante o período de estágio?</p> <p>3.1) No caso da escolha ser feita pelo estagiário em conjunto com o professor atuante na educação básica, há revisão do orientador do estágio?</p> <p>3.2) Em que sentido o orientador de estágio atua sobre o conteúdo a ser ensinado pelo estagiário?</p>

<p>Identificar como os coordenadores de estágio em IES, professores supervisores e estagiários avaliam as contribuições das disciplinas de seus cursos para a prática do estágio curricular supervisionado;</p>	<p>Contribuição das disciplinas para o estágio.</p>	<p>4) Para o(a) senhor(a), quais as contribuições das disciplinas do curso para as ações no estágio supervisionado?</p> <p>5) Nos encontros com os discentes pode-se perceber relações entre os conteúdos apreendidos durante a graduação e as exigências das aulas no estágio?</p>
	<p>Supervisão do estágio.</p>	<p>6) Ocorrem visitas às escolas em que acontecem os estágios?</p> <p>6.1) Se sim, quem as faz e com que objetivo?</p> <p>6.2) Qual a periodicidade dessa visita?</p> <p>7) Qual a função do orientador de estágio na avaliação das aulas desenvolvidas durante o estágio?</p> <p>7.1) E do professor atuante na educação básica?</p> <p>8) Existe tempo hábil para a supervisão de todos os estagiários?</p> <p>8.1) Se sim, de que forma o(a) responsável se organiza para tal tarefa?</p> <p>9) Qual é a forma de avaliação da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado?</p>
<p>Contribuir para a análise do papel do estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores.</p>	<p>Análise.</p>	

APÊNDICE C: Roteiro de entrevista semiestruturada para os professores atuantes na educação básica.

Nome do (a) professor (a):

Idade:

Tempo de atuação na educação básica:

Nível de escolarização que atua:

Ano de conclusão do curso:

Curso de graduação:

Tem especialização? ()sim ()não

Ano de conclusão da especialização:

Área em que realizou a especialização:

-
- 1) O(A) senhor(a) participa do planejamento das aulas juntamente com o estagiário? Em que momentos e como faz isso?
 - 2) O(A) senhor(a) participa das aulas com o estagiário? Se sim, em que momento?
 - 3) O(A) senhor(a) participa da avaliação das aulas desenvolvidas durante o estágio? Se sim, de que forma é feita?
 - 4) O estagiário demonstra que se utiliza de conhecimentos obtidos na graduação para planejamento e desenvolvimento das aulas?
 - 4.1) Quais desses conhecimentos ficam mais evidentes?
 - 5) O(A) senhor(a) percebe que o estagiário tem domínio dos conteúdos ensinados em suas aulas?
 - 6) Há alguma ficha de avaliação enviada pelo professor orientador (Universidade)?
 - 7) O(A) senhor(a) pensa ser suficiente a carga horária destinada ao estágio obrigatório em sua turma?
 - 8) Como o(a) senhor(a) entende a sua participação na formação do futuro professor?
 - 9) O(A) senhor(a) gosta de receber estagiários nas suas aulas? Por quê?
 - 10) O que o(a) senhor(a) espera de uma professor/estagiário?
 - 11) O(A) senhor(a) considera que o estágio contribui para a formação permanente com o professor que recebe o estagiário?

APÊNDICE D: Matriz do roteiro de entrevista semiestruturada para os professores atuantes na educação básica.

OBJETIVOS	INDICADORES	QUESTÕES
<p>GERAL:</p> <p>Mapear a estrutura e o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura de uma IES pública do norte do Paraná, e sua relação com a futura atuação profissional.</p>	<p>- Entrevista semiestruturada com os coordenadores de estágio dos cursos de licenciatura da IES pesquisada, referente à estruturação do estágio;</p> <p>- Entrevista semiestruturada com os professores atuantes na educação básica, referente à percepção dos mesmos a respeito das atividades desenvolvidas pelos discentes (estagiários).</p> <p>- Questionário com os discentes (estagiários), referente ao desenvolvimento de suas práticas na escola.</p>	
<p>ESPECÍFICOS:</p> <p>Verificar como o estágio curricular supervisionado é organizado em cursos de licenciatura da IES pesquisada;</p>	<p>Estruturação do estágio no curso de licenciatura.</p>	<p>1) O(A) senhor(a) participa do planejamento das aulas juntamente com o estagiário? Em que momentos e como faz isso?</p> <p>2) O(A) senhor(a) participa das aulas com o estagiário? Se sim, em que momento?</p> <p>3) O(A) senhor(a) participa da avaliação das aulas desenvolvidas durante o estágio? Se sim, de que forma é feita?</p>

<p>Identificar como os coordenadores de estágio em IES, professores supervisores e estagiários avaliam as contribuições das disciplinas de seus cursos para a prática do estágio curricular supervisionado;</p>	<p>Contribuição das demais disciplinas para o estágio.</p>	<p>4) O estagiário demonstra que se utiliza de conhecimentos obtidos na graduação para planejamento e desenvolvimento das aulas?</p> <p>4.1) Quais desses conhecimentos ficam mais evidentes?</p> <p>5) O(A) senhor(a) percebe que o estagiário tem domínio dos conteúdos ensinados em suas aulas?</p>
	<p>Supervisão do estágio.</p>	<p>6) Há alguma ficha de avaliação enviada pelo professor orientador (Universidade)?</p> <p>7) O(A) senhor(a) pensa ser suficiente a carga horária destinada ao estágio obrigatório em sua turma?</p> <p>8) Como o(a) senhor(a) entende a sua participação na formação do futuro professor?</p> <p>9) O(A) senhor(a) gosta de receber estagiários nas suas aulas? Por quê?</p> <p>10) O(A) que o(a) senhor(a) espera de uma professor/estagiário?</p> <p>11) O(A) senhor(a) considera que o estágio contribui para a formação permanente com o professor que recebe o estagiário?</p>
<p>Contribuir para a análise do papel do estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores.</p>	<p>Análise.</p>	

APÊNDICE E: Carta de apresentação do estudo aos discentes.

Prezado discente (estagiário),

Temos a satisfação em convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada “FORMAÇÃO INICIAL PARA DOCÊNCIA: RELAÇÕES ENTRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO, UNIVERSIDADE E ESCOLA”, da Pós-Graduanda Camila Rinaldi Bisconsini, orientada pelo Professor Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, que faz parte do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL.

O objetivo geral da pesquisa é mapear a estrutura e o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura de uma IES pública do norte do Paraná, e sua relação com a futura atuação profissional.

Este convite vem ratificar a importância de sua participação em nossa pesquisa que trará grande contribuição para o alcance do objetivo proposto e, conseqüentemente, para o processo de formação na área.

Ressaltamos ainda que as informações são confidenciais e serão utilizadas apenas para fins de estudos e pesquisas.

Sabemos que a aceitação em participar desta pesquisa tomará parte do seu tempo, portanto, agradecemos antecipadamente e nos colocamos ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos.

O contato poderá ser feito diretamente com a pesquisadora pelo e-mail: kmilarb@hotmail.com, ou pelo telefone: (44) 3346-5867.

Atenciosamente

Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de
Oliveira

Profa. Mda. Camila Rinaldi Bisconsini

APÊNDICE F: Termo de consentimento livre e esclarecido aos discentes.

Universidade Estadual de Maringá
 Centro de Ciências da Saúde
 Departamento de Educação Física
 Programa de Pós Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL

Estamos convidando-o a participar da pesquisa intitulada “**FORMAÇÃO INICIAL PARA DOCÊNCIA: RELAÇÕES ENTRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO, UNIVERSIDADE E ESCOLA**”, que faz parte do curso de Educação Física e é orientada pelo Professor Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é mapear a estrutura e o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura de uma IES pública do norte do Paraná, e sua relação com a futura atuação profissional. Nesse sentido, a sua participação é muito importante, e ela se dará por meio do preenchimento de um questionário com questões fechadas sobre a atuação do estagiário na educação básica. Informamos que o único inconveniente será o de despendar um tempo relativamente pequeno para o preenchimento do questionário. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins dessa pesquisa, e serão tratadas com total sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados são: verificar como o estágio curricular supervisionado é organizado em cursos de licenciatura da IES pesquisa; Identificar como os coordenadores de estágio em IES, professores supervisores e estagiários avaliam as contribuições das disciplinas de seus cursos para a prática do estágio curricular supervisionado; contribuir para a análise do papel do estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta nesse documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas desse documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira.

Data: ____/____/____

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

Data: ____/____/____

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Camila Rinaldi Bisconsini.

Endereço: kmilarb@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço: COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá. Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM. Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM. CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444. E-mail: copep@uem.br.

PERGUNTAS:

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo: () feminino () masculino
4. Início do curso:
5. Ano de conclusão do curso:

6. Qual é seu curso de graduação?

- () Ciências Biológicas
- () Educação Física
- () Geografia
- () História
- () Habilitação Única - Português e Literaturas de Língua Portuguesa
- () Matemática
- () Pedagogia

7. Durante a graduação, você desenvolveu (ou desenvolve) alguma das atividades listadas abaixo?

- () PET (Programa de Educação Tutorial)
- () Iniciação científica
- () Monitoria
- () Participação em projetos de ensino e/ou extensão
- () Não desenvolvi nenhuma dessas atividades

8. Durante a graduação, você participou de algum estágio não obrigatório?

- () Sim
- () Não

8.1. Se sim, esse estágio foi na sua área de graduação?

- () Sim
- () Não

9. Quais as três disciplinas, já cursadas por você na graduação, que estão mais diretamente relacionadas com suas ações no estágio obrigatório?

1: _____

2: _____

3: _____

10. Em quantas escolas diferentes você já atuou no estágio obrigatório?

- () 1
- () 2
- () 3
- () Quantas? _____

11. Quem contribui com a estruturação do planejamento de suas aulas no estágio?

- () Professor orientador da Instituição de Ensino Superior (IES)
- () Professor da educação básica
- () Professor da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado
- () Ninguém

- Todos
- Outros _____

12. Você entende que as visitas de seu professor (IES) são necessárias durante o estágio obrigatório na educação básica?

- Sim
- Não

12.1. Se a resposta for sim, com que frequência você considera que essas visitas deveriam ser feitas?

- Semanalmente
- Quinzenalmente
- Mensalmente
- Sempre que o orientador considerar necessária

13. Para você, como a experiência com o estágio obrigatório irá contribuir em sua futura atuação profissional?

- Nada
- Muito pouco
- Pouco
- Muito
- Completamente

14. Você se considerou preparado(a) para desenvolver o estágio curricular supervisionado?

- Sim
- Não
- Parcialmente

15. Para você, como o curso de licenciatura está preparando os alunos para a realização do estágio supervisionado?

- Nada
- Muito pouco
- Pouco
- Muito
- Completamente

16) Você se sente satisfeito em relação às suas ações no estágio obrigatório?

- Sim
- Não
- Parcialmente

Observações (podem ser feitas do verso desta folha):

APÊNDICE G: Carta de autorização aos coordenadores de estágio.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO ASSOCIADO UEM/UEL**

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Prezado Coordenador de estágio,

Vimos por meio desta, solicitar de V.S.^a a autorização para a realização do Projeto de Pesquisa da mestranda Camila Rinaldi Bisconsini, **FORMAÇÃO INICIAL PARA DOCÊNCIA: RELAÇÕES ENTRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO, UNIVERSIDADE E ESCOLA**, sob orientação do Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, docente do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

O objetivo geral da pesquisa é: mapear a estrutura e o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura de uma IES pública do norte do Paraná, e sua relação com a futura atuação profissional.

Farão parte deste estudo coordenadores de estágio, professores atuantes na educação básica e discentes do último ano dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Maringá.

As informações serão coletadas por meio da técnica de aplicação de questionários aos discentes do último ano e entrevista semiestruturada com os coordenadores de estágio e professores atuantes na educação básica, a fim de obter informações sobre como a formação, em especial o estágio supervisionado, vem atendendo às necessidades do profissional em formação e do campo de atuação profissional. A pesquisa é qualitativa do tipo descritiva e os dados serão tratados por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

O sigilo das informações será preservado, pois nenhum nome, identificação de pessoas, locais e instituições, especificamente, interessa a este estudo. Todos os registros efetuados no decorrer dessa investigação serão usados para fins acadêmico-científicos e inutilizados após a fase de análise dos dados e elaboração do estudo. Ressaltamos que o presente estudo foi aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa - COPEP sob Parecer n^o. 16876 (CAAE 02186212.6.0000.0104).

Eventuais dúvidas podem ser esclarecidas com a pesquisadora responsável, Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira pelos telefones: (44) 3346-5867 e (44) 8439-5044.

Eu _____,

Professor responsável pela Coordenação do estágio do curso de _____ – (Universidade Estadual de Maringá), após ter lido todas as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes ao estudo, autorizo o Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, a realizar a pesquisa intitulada **FORMAÇÃO INICIAL PARA DOCÊNCIA: RELAÇÕES ENTRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO, UNIVERSIDADE E ESCOLA**.

Coordenador de estágio

APÊNDICE H: Termo de consentimento livre e esclarecido aos professores atuantes na educação básica.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO ASSOCIADO UEM/UJEL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA

Prezado (a) **Professor (a):**

Nós, pesquisadores da UEM, vinculados ao Departamento de Educação Física e ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UJEL, temos interesse em pesquisar a **FORMAÇÃO INICIAL PARA DOCÊNCIA: RELAÇÕES ENTRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO, UNIVERSIDADE E ESCOLA**. Nesse sentido, gostaríamos de convidá-lo (a) a participar dessa pesquisa, por meio de entrevista.

Todas as informações obtidas na investigação serão mantidas única e exclusivamente com os pesquisadores desse estudo, mantendo-se protegida a identidade dos participantes. Os participantes têm total liberdade de recusar a participar da pesquisa ou retirar o consentimento sem qualquer tipo de penalização.

A participação nesse estudo não implica nenhum gasto ao(a) senhor(a), assim como não podemos oferecer nenhuma compensação financeira. No entanto, disponibilizaremos todos os seus resultados ao término da análise.

Agradecemos antecipadamente a atenção e nos colocamos a sua disposição para qualquer esclarecimento.

Eu, _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, em participar do mesmo.

Assinatura

Eu, Prof. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo ao pesquisado(a).

Assinatura

Equipe de pesquisadores:

1- Nome: Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira. Telefone: (44) 3011-4315

2- Nome: Camila Rinaldi Bisconsini. Telefone: (44) 3346-5867

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Biblioteca Central – Campus Central – Telefone: (44) 3011-4444.

APÊNDICE I: Termo de consentimento livre e esclarecido da pesquisa destinado aos coordenadores de estágio.

Prezado(a) **Coordenador(a) de estágio** :

Nós, pesquisadores da UEM, vinculados ao Departamento de Educação Física e ao Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UEM/UEL, temos interesse em estudar a **FORMAÇÃO INICIAL PARA DOCÊNCIA: RELAÇÕES ENTRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO, UNIVERSIDADE E ESCOLA**. Neste sentido, gostaríamos de convidá-lo (a) a participar desta pesquisa, respondendo a entrevista semiestruturada.

Todas as informações obtidas na investigação serão mantidas única e exclusivamente com os pesquisadores deste estudo, mantendo-se protegida a identidade dos participantes. Os participantes têm total liberdade de se recusar a participar da pesquisa ou retirar o consentimento sem qualquer tipo de penalização.

A participação neste estudo não implica nenhum gasto ao(a) senhor(a), assim como não podemos oferecer nenhuma compensação financeira. No entanto, disponibilizaremos todos os seus resultados ao término da análise.

Agradecemos antecipadamente a atenção e nos colocamos a sua disposição para qualquer esclarecimento.

Eu, _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, em participar do mesmo.

Assinatura

Eu, Prof. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo ao pesquisado (a).

Assinatura

Equipe de pesquisadores:

1- Nome: Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira. Telefone: (44) 3011-4315

2- Nome: Camila Rinaldi Bisconsini. Telefone: (44) 3346-5867

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Biblioteca Central – Campus Central – Telefone: (44) 3011-4444.

APÊNDICE J: Termo de consentimento livre e esclarecido da pesquisa destinado aos discentes.

Prezado(a) **Discente:**

Nós, pesquisadores da UEM, vinculados ao Departamento de Educação Física e ao Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UEM/UEL, temos interesse em estudar a **FORMAÇÃO INICIAL PARA DOCÊNCIA: RELAÇÕES ENTRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO, UNIVERSIDADE E ESCOLA**. Neste sentido, gostaríamos de convidá-lo (a) a participar desta pesquisa, respondendo ao questionário com questões fechadas.

Todas as informações obtidas na investigação serão mantidas única e exclusivamente com os pesquisadores deste grupo de estudo, mantendo-se protegida a identidade dos participantes. Os participantes têm total liberdade de se recusar a participar da pesquisa ou retirar o consentimento sem qualquer tipo de penalização.

A participação neste estudo não implica nenhum gasto ao(a) senhor(a), assim como não podemos oferecer nenhuma compensação financeira. No entanto, disponibilizaremos todos os seus resultados ao término da análise.

Agradecemos antecipadamente a atenção e nos colocamos a sua disposição para qualquer esclarecimento.

Eu, _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE**, em participar do mesmo.

Assinatura

Eu, Prof. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo ao pesquisado (a).

Assinatura

Equipe de pesquisadores:

1- Nome: Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira. Telefone: (44) 3011-4315

2- Nome: Camila Rinaldi Bisconsini. Telefone: (44) 3346-5867

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Biblioteca Central – Campus Central – Telefone: (44) 3011-4444.