

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-EDUCAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO**

**SORAIA CARISE PRATES**

**FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO  
A PARTIR DE UMA “COMUNIDADE DE PRÁTICA”**

**CURITIBA**

**2016**

**SORAIA CARISE PRATES**

**FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO  
A PARTIR DE UMA “COMUNIDADE DE PRÁTICA”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Linha de Pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski.

**CURITIBA**

**2016**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central

P912f Prates, Soraia Carise  
2016 Formação docente no estágio não obrigatório a partir de uma “comunidade de prática” / Soraia Carise Prates ; orientadora: Joana Paulin Romanowski. – 2016.  
184 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016  
Bibliografia: f. 162-172

1. Professores – Formação. 2. Professores – Estágios. 3. Prática de ensino.  
I. Romanowski, Joana Paulin. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.71



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Escola de Educação e Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Educação

PUCPR

GRUPO MARISTA

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 061  
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE

Soraia Carise Prates

Aos vinte e nove dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezesseis, reuniu-se no Auditório Thomas Morus da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski, Prof.ª Dr.ª Cátia Maria Nehring, Prof.ª Dr.ª Rita Buzzi Rausch, Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng e Prof.ª Dr.ª Pura Lucia Oliver Martins, para examinar a Tese da candidata **Soraia Carise Prates**, ano de ingresso 2012, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A doutoranda apresentou a tese intitulada "FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO A PARTIR DE UMA "COMUNIDADE DE PRÁTICA" que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 17h30. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca destaca a originalidade do tema e da modalidade de pesquisa. Recomenda a publicação em artigos e eventos da área.

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Cátia Maria Nehring

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Rita Buzzi Rausch

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Ana Maria Eyng

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Pura Lucia Oliver Martins

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Stricto Sensu

Dedico a todos os professores que acreditam na Educação como um processo transformador de uma sociedade que quer o bem para a humanidade.

## AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço a DEUS, pela minha vida e pela paz nos momentos em que me encontrei incapaz de prosseguir.

Este trabalho é resultado de um esforço coletivo. Ele nasce de significativas contribuições que recolhi durante minha trajetória profissional, acadêmica e como cidadã, ao conviver com pessoas e instituições que foram fundamentais para esta construção. Quero aqui expressar os meus agradecimentos às seguintes pessoas e instituições:

À minha orientadora, professora Joana Paulin Romanowski, pela confiança, dedicação e presença ao longo desses quatro anos de trabalho. Você foi uma verdadeira mestra nessa caminhada acadêmica.

Às professoras Catia Maria Nerhing, Rita Buzzi Rausch, Ana Maria Eyng e Pura Lucia Oliver Martins, pelos valiosos comentários e orientações por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pelas contribuições teóricas.

À Pontifícia Universidade Católica do Paraná pela bolsa de estudos de Doutorado em Educação, que me amparou financeiramente tornando viável a realização desta pesquisa.

Às instituições que participaram da pesquisa, universidades, faculdade e escola que possibilitaram essa produção de conhecimento.

À direção, coordenação e professores regentes da escola, que acreditaram e deram apoio à pesquisa.

A todos os estagiários que participaram da "comunidade de prática" da instituição pesquisada que, desinteressadamente, colaboraram de forma entusiasta tornando possível este estudo.

Aos colegas e amigos professores do Grupo de Pesquisa Práxis Educativa – Dimensões e Processos, os primeiros a ouvir sobre o trabalho, com quem vivi um ambiente de verdadeira aprendizagem colaborativa.

A todos os colegas de profissão que se interessaram por este trabalho, me apoiaram e que foram preenchendo os inquéritos que ajudaram a sustentar esta investigação.

Aos meus familiares, que sempre me incentivaram perante os desafios, a fazer mais e melhor, contribuindo com a minha caminhada de vida.

Por fim, ao meu esposo Fernando, que nestes muitos anos de convívio, ensinou-me que compartilhar é, de fato, fazer parte da vida um do outro. Este trabalho não existiria sem você.

A todos que contribuíram de diferentes formas para a realização deste estudo.

Ninguém vence sozinho... OBRIGADA A TODOS!

*Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma  
continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o  
mundo pela magia da nossa palavra.  
O professor, assim, não morre jamais...*

(Rubem Alves, 1994, p. 4)



## RESUMO

Nesta investigação articulada com a linha de pesquisa em Educação, Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores da Pontifícia Universidade Católica de Curitiba, problematizei questões relacionadas à formação docente realizada no estágio não obrigatório a partir de uma "comunidade de prática". A pesquisa teve como objetivo compreender o processo de formação docente no estágio não obrigatório, para apontar indicadores da articulação desse estágio com os cursos de licenciaturas. A partir da Teoria Social da Aprendizagem desenvolvida por Wenger (1998), dos autores Gatti (2009, 2011), Barreto (2011), Romanowski (2002), Thompson (1981), André (2011), Lima (1999), Lüdke (2012, 2013), Alarcão (1996) e outros, foi possível analisar o processo de formação docente do estágio não obrigatório, tendo como contexto a Educação Básica e a relação com os cursos de licenciatura. Participar da formação docente por meio de uma "comunidade de prática" foi uma opção metodológica coerente com a perspectiva da Teoria Social da Aprendizagem, interpretando a dinâmica existente na construção da formação e as possibilidades desta no decurso das ações no estágio não obrigatório. A pesquisa de caráter qualitativo se caracterizou por meio de questões relacionadas aos desafios práticos e conceituais enfrentados pelos estagiários durante o estágio não obrigatório, as quais se articularam com preocupações referentes à formação inicial. A investigação foi realizada em uma instituição privada que atende da educação infantil ao ensino médio de Curitiba-PR, a partir de entrevistas com os coordenadores, assessores, professores regentes e estagiários, assim como coordenadores das universidades/faculdades dos estagiários. O grupo tipo "comunidade de prática", com o uso do WhatsApp, contou com a participação dos estagiários e do coordenador e foi criado com a finalidade de atender o objetivo proposto pela pesquisa. A análise das dissertações e teses do período de 1998 a 2014, a legislação vigente sobre o estágio e suas alterações, a análise do processo de formação docente no estágio não obrigatório a partir de uma "comunidade de prática" e a identificação dos tipos de aprendizagem dos estagiários no estágio não obrigatório, contribuiu para apontar indicadores da articulação do estágio com os cursos de licenciatura, podendo a formação docente ser ampliada quando o estágio assume uma perspectiva colaborativa. Entre as contribuições foram destacadas a formação compartilhada entre universidade, escola e estagiários; aprendizagem da docência quanto conhecimento específico; rotinas escolares; organização do ensino; ética profissional; a oportunidade de refletir coletivamente durante o processo do estágio não obrigatório.

**Palavras-chave:** Formação docente. Formação inicial. Estágio não obrigatório. Comunidade de prática.

## ABSTRACT

This coordinated investigation with the line of research in Education, Theory and Teaching Practice in Teacher Education Catholic University of Curitiba, problematize issues related to teacher education held in non-compulsory internship from a "community of practice". Research aimed at understanding the process of teacher education in non-mandatory internship, indicators point to the joint that stage with undergraduate courses. From the Social Learning Theory developed by Wenger (1998), the Gatti authors (2009, 2011), Barreto (2011), Romanowski (2002), Thompson (1981), Andre (2011), Lima (1999), Lüdke (2012, 2013), Alarcão (1996) and others, it was possible to analyze the teacher education process not mandatory internship, with the context of basic education and the relationship with the degree courses. Participate in teacher education through a "community of practice" was a consistent methodological approach with the perspective of Social Learning Theory, interpreting the dynamics in the construction of education and the possibilities of this in the course of actions in the non-mandatory internship. The qualitative research was characterized as a participatory research where issues related to the practical and conceptual challenges faced by the trainees during the non-compulsory education were articulated with concerns regarding the initial education. The research was conducted in a private institution that serves the kindergarten to high school Curitiba-PR, from interviews with coordinators, advisors, school teachers and trainees, and coordinators of universities / colleges of trainees. The group type "community of practice" with the use of WhatsApp, had the participation of trainees and coordinator and was created in order to meet the objective proposed by the research. Analysis of dissertations and theses from 1998 to 2014, the current legislation on the stage as amended, the analysis of teacher education process in not mandatory stage from a "community of practice" and the identification of types of learning trainees in non-mandatory internship, contributed to point stage joint indicators with the degree courses, teacher education and can be expanded when the stage takes a collaborative approach. Among the contributions were highlighted the shared education between university, school and trainees; of teaching learning as specific knowledge; school routines; organization of education; professional ethics; the opportunity to reflect collectively during the process of non-binding stage.

**Key words:** Teacher education. Initial formation. No compulsory internship. Community of practice.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Resolução da situação-problema de matemática.....	111
Figura 2 – A formação docente dos estagiários no estágio não obrigatório.....	151
Quadro 1 - Cursos dos estagiários.....	36
Quadro 2 - Indicadores de Wenger (2008) da formação da Comunidade de Prática e os resultados obtidos na investigação .....	100
Quadro 3 - A organização do projeto de estágio das universidades e faculdades....	124

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolha pelo curso de formação – licenciatura.....	37
Tabela 2 – Pesquisas sobre estágios publicados no Brasil no período de 1998 a 2014. ....	46
Tabela 3 – Dissertações sobre estágio curricular – por área específica. ....	48
Tabela 4 – Teses sobre estágio curricular – por área específica. ....	51
Tabela 5 – Interação do futuro professor com a escola no exercício da docência durante o estágio não obrigatório. ....	104
Tabela 6 – Pessoas consultadas como apoio durante o estágio.....	105
Tabela 7 – Contribuições do estágio para a docência.....	108

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDB	Biblioteca Digital Brasileira
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMUT	Programa de Comutação Bibliográfica
CoP	Community of Practice (comunidade de prática)
ECPP	Estágio Curricular Pré-Profissional
FINEP	Financiadora de Estudos e Pesquisas
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Educação Superior
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>27</b>
2.1	ABORDAGEM E SEUS FUNDAMENTOS.....	27
2.2	INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS .....	29
2.3	CAMPO DE ESTUDO E SUJEITOS ENVOLVIDOS.....	<b>36</b>
2.3.1	Caracterização dos participantes envolvidos na pesquisa .....	38
2.4	PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	41
<b>3</b>	<b>ESTÁGIO NO CONTEXTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES</b> .....	<b>43</b>
3.1	DISSERTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE REALIZADA NO ESTÁGIO.....	49
3.2	TESES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE REALIZADA NO ESTÁGIO.....	52
<b>4</b>	<b>ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	<b>60</b>
4.1	FORMAÇÃO DOCENTE – NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS.....	60
4.2	FORMAÇÃO DOCENTE – A ANÁLISE DOS PROJETOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA.....	63
4.3	FORMAÇÃO DOCENTE – ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO.....	<b>69</b>
4.4	FORMAÇÃO DOCENTE – A EXPERIÊNCIA POR MEIO DO ESTÁGIO .....	76
4.5	FORMAÇÃO DOCENTE – ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO E A “COMUNIDADE DE PRÁTICA” .....	81
<b>5</b>	<b>ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO</b> .....	<b>84</b>
5.1	COMUNIDADE DE PRÁTICA NO ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO.....	84
5.1.1	Engajamento mútuo.....	91
5.1.2	Projeto coletivo .....	94
5.1.3	Repertório compartilhado .....	96
5.2	A DOCÊNCIA APRENDIDA NA “COMUNIDADE DE PRÁTICA” .....	103
5.3	ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO E A RELAÇÃO COM A UNIVERSIDADE.....	117
5.4	ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA: SOB O OLHAR DOS COORDENADORES E DOS ASSESSORES .....	129
5.5	RELAÇÃO DOS PROFESSORES REGENTES COM OS ESTAGIÁRIOS .....	139
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>155</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTÕES DAS ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES DAS UNIVERSIDADES .....</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTÕES DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES REGENTES.....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTÕES DAS ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES E OS ASSESSORES DA ESCOLA .....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICE D – QUESTÕES DAS ENTREVISTAS COM OS ESTAGIÁRIOS.....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DAS REUNIÕES DE “COMUNIDADE DE PRÁTICA”</b>	<b>180</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>184</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresento um estudo sobre a **formação docente no estágio não obrigatório a partir de uma “comunidade de prática”**, tendo como foco a formação docente de um grupo de estagiários que fizeram o estágio não obrigatório em uma instituição privada da cidade de Curitiba-Paraná.

O interesse em investigar esse tema está relacionado à minha experiência com alunos de diversas áreas de graduação no ambiente universitário e escolar, especificamente à realização do estágio não obrigatório e ao processo de aprendizagem dos estagiários.

O processo de amadurecimento do tema desta pesquisa passou, inicialmente, pelo reconhecimento indissociável da teoria e da prática, a busca de uma melhor integração entre esses dois elementos e a reflexão sobre a formação no estágio.

As observações da prática docente realizadas ao longo dos anos como professora da Educação Básica, a convivência com estagiários, a experiência como aprendiz dos cursos de graduação da licenciatura de Ciências Naturais, da licenciatura de Matemática, da especialização em Tecnologia do Ensino de Matemática, dos estágios em docência do mestrado em Educação nas Ciências e do doutorado em Educação, assim como professora dos segmentos: ensino fundamental I e II, ensino médio, supervisora de estágio (magistério nível médio) e professora de ensino superior, motivaram o interesse pelas questões relacionadas à prática desenvolvida por estagiários das licenciaturas, o envolvimento dos estagiários diante das situações do contexto escolar, as experiências por eles vividas, os saberes mobilizados e as possibilidades de conhecimentos compartilhados.

Os estagiários de várias áreas procuram as escolas para realizar o estágio curricular. Participam de algumas atividades da escola, normalmente realizam a observação da aula de um professor regente, coletam dados com o diretor ou com o coordenador, preenchem as fichas de registro de acompanhamento pedagógico exigidas pela universidade e passam por um período de regência na escola, conforme a lei n.º 11.788/2008. Mas, será que esse período é suficiente para a aprendizagem do estagiário? O que efetivamente o estagiário aprende durante o estágio curricular? Será que a formação prática dos estagiários depende dos professores regentes da



Educação Básica ou até mesmo dos coordenadores e professores das universidades, com quem estes interagem nas práticas educativas? Essas questões foram gerando inquietações e novas reflexões.

Ao longo da trajetória profissional, durante relatos em cursos ou reuniões envolvendo professores regentes, coordenadores e diretores, pude perceber que muitos destes, enfrentam dificuldades para orientar os futuros professores. De modo geral, a maioria dos estagiários enfrenta dificuldades no início de suas atividades, mas as dificuldades que observei muitas vezes evidenciavam questões mais complexas relacionadas a conceitos, procedimentos metodológicos e formas de resolver situações do cotidiano escolar que poderiam ter sido trabalhadas e/ou refletidas no período do estágio. Essa inquietação pode permitir uma reflexão sobre as intervenções dos sujeitos nos ambientes da formação docente, ora instituição universidade, ora instituição escola.

Além do estágio curricular<sup>1</sup> que compõe o currículo dos cursos de licenciatura, os licenciandos podem realizar durante o curso estágios não obrigatórios. Esta pesquisa tem como foco esse estágio não obrigatório.

Nesta pesquisa abordo a questão da formação docente no estágio não obrigatório a partir da criação e da participação de uma “comunidade de prática” que, do ponto de vista dos próprios objetivos, é uma pesquisa exploratória e do ponto de vista dos procedimentos técnicos, uma pesquisa participante, pois trata de uma imersão na prática para entender e explicar o que os estagiários vivenciam neste estágio.

A escolha por desenvolver uma pesquisa participante sobre a formação docente no estágio não obrigatório, parte da preocupação com o contexto gerador de conhecimento profissional. Segundo a lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008, específica sobre estágio:

Art. 1.º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de Ensino Médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos[...] Art. 2.º O estágio poderá ser obrigatório

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa chamo o estágio obrigatório de estágio curricular por uma questão didática.

ou não obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

De acordo com a legislação vigente, no estágio não obrigatório o aluno deve estar regularmente matriculado na instituição, vinculado à área da própria formação, podendo ser o estágio uma atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória do curso. É considerada uma atividade adicional à formação acadêmico-profissional do aluno, realizado por livre escolha, com a aprovação e acompanhamento da universidade.

Diferencia-se do estágio curricular que é aquele que está na matriz curricular da instituição e parte da carga horária de cursos de formação profissional. Neste, não há nenhum tipo de remuneração e nenhuma relação trabalhista com a empresa ou instituição que concede o estágio.

O estágio não obrigatório, como prática, pode vir a integrar o processo formativo, no qual existe uma relação interativa e institucionalizada entre escola e universidade e cujas transformações são marcadas pelas dinâmicas coletivas e interindividuais. A colaboração implica interdependência e uma atitude questionadora e de parceria, colocando os estagiários no centro da própria formação. Além disso, como professores, eles necessitam trabalhar em contextos colaborativos que promovam a negociação, ou seja, a interação e a colaboração na construção do saber, e que tenham em conta as representações, os conhecimentos e o "saber-fazer" de cada um dos elementos (ALARCÃO, 1996).

Analisar a formação docente, a partir de um contexto de prática, na perspectiva da construção de novos conhecimentos, que não se limita ao momento da formação inicial, mas principalmente, se estende por todo percurso profissional do futuro professor, possibilita assim dizer, que a tríade: formador, estagiário e conhecimento se faz por meio de várias ações formativas. Nesse sentido, Freire (1996, p. 25) nos coloca que: “[...] ensinar não é só transferir conhecimentos”, a nosso ver, o ato de ensinar descontextualizado da práxis não transforma, desse modo, concordo com este autor quando diz: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

O pressuposto básico deste trabalho pode ser assim definido: o processo de formação docente no estágio não obrigatório pode ser potencializado por meio de "comunidade de prática". Para isso o projeto da universidade/faculdade de estágio não obrigatório articula escola e universidade, tomando a realidade como base para a aprendizagem do futuro professor.

Para tanto, defendo a tese de que “o estágio não obrigatório, contribui para a formação docente dos estagiários, essa formação pode ser ampliada quando o estágio assume uma perspectiva colaborativa”.

Ao entender a formação docente no estágio não obrigatório, que permite que o estagiário aprenda sobre a prática docente, é possível compreendê-lo como um espaço propício à formação, no entanto, para isso é necessário organizar e coordenar as atividades, articulando com as instituições formadoras.

Nesta pesquisa, a organização de uma “comunidade de prática” possibilitou a colaboração entre os estagiários. Segundo Wenger (2008), "comunidades de prática" são partes integrais da vida diária de qualquer ser humano. Todos pertencem a comunidades nas quais praticam conhecimentos e, ao mesmo tempo, aprendem mais, seja na escola, na universidade/faculdade ou em casa. Tais comunidades, muitas vezes, parecem tão informais e familiares que raramente se pensa nelas como comunidades. No entanto, as "comunidades de prática" nada mais são que grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e aprendem pela interação com outros sujeitos (WENGER, 2008).

Para muitos, o conceito de aprendizagem remete à imagem de uma sala de aula, professores e alunos. No entanto, ao se pensar na participação em "comunidades de prática" o processo de aprendizagem não pode ser uma atividade separada. Para indivíduos de uma comunidade, a aprendizagem está relacionada ao engajamento e à contribuição deste para as práticas da comunidade de que participa (WENGER, 2008).

Assim, em um contexto de aprendizagem escolar, o conceito de "comunidade de prática" parece promissor no envolvimento de estudantes em práticas significativas, provendo oportunidades para aumentar a participação destes e abrir os horizontes para que possam ser inseridos em trajetórias de aprendizagem com as quais se identificam (WENGER, 2008). Do mesmo modo, a formação docente pode

ser produtiva se seguir esses aspectos de envolvimento dos estagiários na "comunidade de prática".

A "comunidade de prática" pode ser caracterizada como um grupo de pessoas que interagem, aprendem e constroem relações entre si: é o que "cria o tecido social da aprendizagem" (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 28). A comunidade investigada foi constituída por estagiários que realizam o estágio não obrigatório.

A prática é o conhecimento específico desenvolvido, compartilhado e mantido pela comunidade, e envolve "um conjunto de estruturas, ideias, ferramentas, informação, estilos, linguagem, histórias e documentos que os membros da comunidade compartilham" (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 29). O que define a prática de uma comunidade são os empreendimentos articulados pelos participantes. O processo de se engajar na prática sempre implica que toda pessoa atue e conheça ao mesmo tempo (WENGER, 1998, p. 47-48).

No que diz respeito ao estágio, a LDBEN Lei 9394/1996 define em seu artigo 82 que "os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria" (BRASIL, 1996) e, no artigo 61, que a formação dos profissionais da educação será fundamentada na "associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço" (BRASIL, 1996). Além disso, define em seu artigo 65 que a formação docente terá a prática de ensino de no mínimo 300 horas.

A partir da LBDEN aprovada em 1996, ocorreram diversas reformulações nos cursos de licenciaturas. Para orientar essas mudanças que afetaram tanto as universidades, Institutos Superiores de Educação (ISE), docentes e discentes dos cursos de licenciaturas, como as escolas de Educação Básica, surgem os seguintes pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE): o Parecer CNE/CP 9/2001 aprovado em 08 de maio de 2001 que discute a proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica e o Parecer CNE/CP 28/2001 aprovado em 02 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001b), que discute a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, ambos para a formação em nível superior, cursos de licenciatura e graduação plena.

A partir do Parecer CNE/CP 9/2001, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em

nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – Resolução CNE/CP 1/2002. Esse parecer é definido como um “conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2002a).

Entre alguns pontos da Resolução, como organização curricular e institucional, projeto pedagógico, competência profissional, o artigo 13 define que a coordenação da prática estará presente não só nas disciplinas de estágio, mas articulada em diferentes práticas de forma interdisciplinar. No inciso 1.º desse artigo “a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema” (BRASIL, 2002a) e o inciso 2.º “a presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação [...]” (BRASIL, 2002a). No que diz respeito ao estágio, o inciso 3.º aponta que:

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

A fim de atender o artigo 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, “os cursos de formação de professores em nível superior tiveram a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária” (BRASIL, 2002a) e a Resolução CNE/CP 2/2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Essa Resolução do CNE estabeleceu o aumento da carga horária dos cursos de formação de professores para no mínimo 2.800 horas sendo 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio curricular, 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Além disso, a Resolução definiu que a duração dessa carga horária seja cumprida no mínimo em três anos letivos obedecendo aos 200 dias letivos dispostos pelo artigo 47

da LDBN de 1996. Nota-se que essa resolução modificou a carga horária mínima da prática de ensino que foi proposta pelo artigo 65 da LDBEN de 1996, de 300 horas.

Essas duas Resoluções, CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002, definiram como o estágio nos cursos de licenciatura deveriam ser tratados. O fato dos estágios serem oferecidos na segunda metade do curso, segundo a Resolução CNE/CP 1/2002, tem levado os estudantes a verem os estágios curriculares de forma desarticulada da teoria, sendo interpretado como uma atividade independente, como um momento de aplicar os conteúdos adquiridos ao longo do curso somente nas últimas etapas, para o cumprimento obrigatório e burocrático de sua formação.

Recentemente, o MEC homologou a Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º de julho de 2015, com as novas regras para licenciaturas, cursos de formação pedagógica para graduados e segundas licenciaturas, assim como para cursos destinados ao desenvolvimento profissional para o exercício do magistério. A Resolução aplica-se à formação de professores e gestores para atuar na Educação Básica, em todas as etapas e modalidades, nas diferentes áreas do conhecimento.

O documento traz mudanças importantes, entre elas o acréscimo de 400 horas na carga horária mínima para as licenciaturas, passando de 2.800 horas para 3.200 horas. O tempo mínimo para integralização passa a ser de 8 semestres, sendo a distribuição da carga horária de cursos de licenciatura de 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo, 400 horas de estágio supervisionado, na área de formação e atuação na Educação Básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes e 2.200 horas restantes destinadas às atividades formativas.

A Resolução dispõe também sobre a oferta de formação pedagógica para graduados não licenciados e sobre as segundas licenciaturas. Em caráter provisório, as IES poderão preparar bacharéis e tecnólogos para o magistério na Educação Básica, oferecendo curso com 1.000 a 1.400 horas de atividade, com 300 horas de estágio supervisionado. Se a graduação e a formação pedagógica pertencerem a áreas diferentes, a carga horária mínima será obrigatoriamente de 1.400 horas.

Atualmente temos a notícia de um projeto de Lei sobre os estágios. O Senado brasileiro aprovou, no dia 08 de abril de 2014, o Projeto de Lei do Senado n.º 284, de

2012, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (LDBEN) a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica aos professores da Educação Básica, após concluírem o curso superior e antes de ingressarem no magistério.

O projeto apresenta uma emenda que estende a obrigatoriedade da residência a todo o conjunto de cursos de formação de professores da Educação Básica, da creche ao ensino médio. O projeto original prevê duração mínima de 1.600 horas e remuneração por meio de bolsa de estudo. Exigirá dedicação integral (8 horas diárias) pelo período de um ano, com 200 dias letivos.

Será que o Projeto de Lei n.º 284/2012, com a proposta da “residência pedagógica” para os professores da Educação Básica, trará novas possibilidades mais formativas? Sabemos que a experiência do estágio é essencial para a formação integral do aluno, considerando que cada vez mais são requisitados profissionais com habilidades e bem preparados.

Os estagiários podem aprender a partir da própria experiência, a reflexão pode ser a função intelectual que se projeta sobre a experiência. Isto é, quando falo de aprendizagem experiencial me refiro a algo mais do que a simples transferência ou aplicação de conhecimentos teóricos para a prática. Para Kolb (1984), há dois tipos de experiência: a experiência concreta, vivencial, que se adquire por meio de ações diretas sobre pessoas, objetos ou situações (experiência por apreensão); e a experiência mental, por meio da qual construímos conceitos e ideias abstratas (experiência por compreensão). O conhecimento completo surge quando se produz a transformação de uma dessas experiências na outra: quando a experiência mental se transforma em experiência concreta e/ou quando esta se torna experiência mental.

Os estágios compõem o processo de formação docente e se diferenciam das atividades acadêmicas convencionais, assim como das aulas, dos laboratórios, entre outros. Exige que o aluno coloque em prática todos os recursos que possui, tanto o que sabe quanto as dificuldades que tem.

O estágio integra uma rede de relações estabelecidas no processo de profissionalização dos professores, pode ser investigado como parte da totalidade conhecê-lo e pesquisá-lo por meio da participação do próprio pesquisador, imergir no ambiente de pesquisa pode gerar um conhecimento autêntico e real. Essa percepção

determinou a escolha e a definição da questão central desta pesquisa: **quais são as contribuições do estágio não obrigatório para a formação docente?**

Para enfrentá-la, julgo adequado indagar diretamente aos integrantes do estágio não obrigatório, questões específicas sobre o papel desenvolvido pelos diferentes participantes, a avaliação por eles feita, os problemas, as soluções e as experiências durante o processo. Entendo que, por meio desse recurso, poderia avistar e atingir maior aproximação entre a resposta e os dados da realidade vivida.

Com uma abordagem qualitativa e com a intenção de decifrar o campo de estudo, utilizo as seguintes questões no realinhamento do processo analítico da pesquisa:

- a) O ensino proporcionado pelos cursos de licenciatura e as atividades desenvolvidas durante o desempenho da prática do estágio não obrigatório, qualificam esses estagiários para a futura profissão?
- b) Qual é efetivamente a relação que existe entre as instituições formadoras com a escola que recebe o estagiário que fará o estágio não obrigatório?
- c) O que efetivamente o estagiário aprende durante o estágio não obrigatório?
- d) O estagiário recorre a quem, no ambiente escolar, diante de uma situação nunca vivenciada e que não sabe como intervir ou mediar?
- e) As disciplinas curriculares do curso de formação, possibilitam a resolução de situações-problemas que surgem no decorrer do processo da experiência do estágio não obrigatório?
- f) Quais são as intervenções realizadas pelo professor-orientador ou professor-regente durante o estágio não obrigatório?

Essas questões de fundo, elencadas – “a” a “f” –, serviram de guia não apenas para a construção do instrumento, mas principalmente para a organização dos dados construídos a partir da análise destas. Nesse processo, apresentado particularmente no capítulo 5, busquei identificar as propriedades e as relações que sustentam o estágio não obrigatório tal como apresentado e compreendido, tentando depurá-las das relações contingenciais. Os detalhes desse procedimento são compartilhados no referido capítulo.

Para realizar a pesquisa destaco:



## **Objetivo geral**

Compreender o processo de formação docente do estágio não obrigatório, para apontar indicadores da articulação desse estágio com os cursos de licenciaturas.

## **Objetivos específicos**

1. Analisar as dissertações e as teses do período de 1998 a 2014, a fim de identificar pesquisas científicas sobre estágio não obrigatório.

2. Analisar a partir de pesquisa bibliográfica e documental, a legislação do estágio das licenciaturas no Brasil, considerando que esses dispositivos traduzem concepções sobre a formação docente.

3. Analisar o processo de formação docente no estágio não obrigatório a partir de uma “comunidade de prática”, tendo como contexto as experiências dos estagiários.

4. Identificar os tipos de aprendizagem dos estagiários durante o estágio não obrigatório, de modo a contribuir para a formação docente.

Como propósito para atingir os objetivos propostos, do ponto de vista teórico, alargar o diálogo com a produção na área, conecto-me à contribuição oferecida por pesquisadores que se dedicaram ao tema por meio de estudos, teses e dissertações disponibilizadas no portal da CAPES e BDTD, trabalhos defendidos entre 1998 até 2014, documentos legais sobre os estágios e as alterações ao longo dos anos.

A pesquisa participante foi desenvolvida em uma instituição de grande porte, confessional e comunitária, de natureza jurídica privada, situada na cidade de Curitiba-PR de educação infantil a ensino médio, com estagiários que fazem o estágio não obrigatório.

Para desenvolver a pesquisa elaborei e apresentei para a instituição (escola) um projeto de criação de um grupo de “comunidade de prática” com os estagiários e a coordenação, com a finalidade de compreender o processo de formação docente desses sujeitos.

A pesquisa contou inicialmente com a participação de 53 estagiários e 1 estagiário tutor<sup>2</sup> que atuam da educação infantil ao ensino médio, os diretores (geral e pedagógico), coordenadores (de área de ensino), assessores pedagógicos (do ensino fundamental e médio), professores regentes e coordenador do ampliado (atividades de contra turno). Desse modo, gerou informações de diversas ordens e grandezas que foram trabalhadas, refletidas e sistematizadas ao longo deste trabalho. A pesquisa de campo foi realizada durante o período de março a julho de 2015.

A forma como os estagiários compreendem as ações desenvolvidas em sua formação inicial, em períodos de estágio não obrigatório, como pensam e como agem os profissionais da Educação Básica que estão envolvidos no processo de formação desses estagiários possibilitou a formação do grupo de "comunidade de prática". Essa proposta me conduz à pesquisa qualitativa, com a finalidade de compreender o processo de formação docente do estágio não obrigatório, para apontar indicadores da articulação desse estágio com os cursos de licenciaturas.

Para explicitar os caminhos percorridos e construídos para alcançar os objetivos desta pesquisa, o trabalho está organizado em seis capítulos e mais as considerações finais, segue um roteiro que aponta uma sistematização possível.

O **primeiro capítulo** diz respeito à introdução, em que o tema da pesquisa é descrito de forma sucinta, com seus principais elementos teóricos. Neste capítulo descrevo também o contexto da pesquisa, os pressupostos e os objetivos.

No **segundo capítulo**, destaco considerações metodológicas do atual estudo, indicando o detalhamento do foco de investigação, questões centrais (gerais e específicas), a coleta, a análise e a interpretação dos dados.

No **terceiro capítulo**, apresento a análise das teses e das dissertações (1998 a 2014) sobre estágio, como forma indicativa do espaço ocupado pelo estágio nas produções científicas, exercendo também a função de contribuir com a análise dos dados coletados apresentados no capítulo quatro.

No **quarto capítulo**, são apresentados as problematizações, a legislação e os suportes teóricos para a realização da pesquisa, especificando o estágio na formação

---

<sup>2</sup> Um dos estagiários é chamado pela instituição de "estagiário tutor", pois atende um aluno com necessidades especiais e promove a socialização desse aluno com os demais no ambiente escolar. Com a finalidade de incluí-lo na pesquisa também o chamo de "estagiário".

docente que foi tratado em dois itens por uma questão didática: o estágio curricular e o estágio não obrigatório.

No **quinto capítulo**, os dados coletados da pesquisa têm destaque, sendo neles descritos e analisados a relação escola e universidade, o estágio da instituição pesquisada a partir das considerações da coordenação e assessoria da escola, a “comunidade de prática”, a aprendizagem dos estagiários e a relação entre professor-regente e estagiário. Para finalizar, no **sexto capítulo**, foram feitas as considerações finais.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo está estruturado para explicar o conjunto de procedimentos metodológicos organizados a partir dos objetivos traçados, que ajudaram na investigação do problema apresentado pela tese. Para melhor compreensão dos procedimentos metodológicos, retomo o objetivo da tese que tem, como foco principal, compreender o processo de formação docente do estágio não obrigatório, para apontar indicadores da articulação desse estágio com os cursos de licenciaturas.

A compreensão da realidade em que se realizou este estudo tem um significado consistente em relação às expectativas da investigação, sem com isso comprometer o que entendo por trabalho científico. Para tanto, parece adequado descrever com mais atenção os subtítulos do capítulo: 2.1 Abordagem e seus fundamentos; 2.2 Instrumentos e técnicas de coletas de dados; 2.3 Campo de estudo e sujeitos envolvidos; 2.3.1 Caracterização dos participantes envolvidos na pesquisa e 2.4 Processo de análise dos dados da pesquisa.

### 2.1 ABORDAGEM E SEUS FUNDAMENTOS

A partir da definição do campo de pesquisa, formação inicial, do foco da formação docente, os sujeitos envolvidos, estagiários, professores regentes, coordenadores e assessores, defini a abordagem como qualitativa. Foram empregadas as técnicas de análise documental e bibliográfica no estudo das pesquisas sobre estágio, sobre o estágio nos cursos de licenciatura, a legislação sobre estágio, principalmente o estágio não obrigatório. Para a coleta de dados utilizei entrevistas individuais, semiestruturadas, gravação em fita K7 e a transcrição das reuniões com os envolvidos na pesquisa, o registro do grupo do WhatsApp, assim como as reuniões da “comunidade de prática”.

O uso do referencial qualitativo se dá na tentativa de encontrar uma concordância entre o problema de estudo e uma metodologia que permita um melhor conhecimento da formação docente no estágio não obrigatório a partir de uma "comunidade de prática" e de suas contribuições para a formação inicial das licenciaturas.

A abordagem qualitativa possibilitou a sistematização da pesquisa, contudo Triviños (1992) afirma que é importante explicitar a base teórica que fundamenta a pesquisa qualitativa, a qual é dada pelo pesquisador a partir de suas concepções de homem, de educação, de história, de ciências, entre outras. Essas concepções definem a visão de mundo e a postura do pesquisador. Apresentar uma investigação qualitativa fundamentada em uma teoria crítica implica na difícil busca por revelar, ao longo da pesquisa, como tais fundamentos vão sendo explicitados, em um movimento de análise crítica contextualizada, identificando suas determinações, explicitando as contradições, estabelecendo relações e objetivando a construção do conhecimento.

A pesquisa qualitativa se torna um processo contínuo de construção de versões da realidade cujo objetivo, além do fenômeno estudado, são os discursos e/ou as falas dos sujeitos da pesquisa sobre os fatos, possuindo três tipos principais de objetivos, os exploratórios, os descritivos e os explicativos (FLICK, 2008; GIBBS 2009).

Para confrontar a visão teórica com os dados da realidade, foi necessário estabelecer um modelo conceitual e operativo da pesquisa, ou o seu delineamento. O delineamento indica o planejamento da pesquisa tanto na diagramação quanto na previsão de análise do conteúdo da coleta de dados. O procedimento adotado para a coleta de dados também é importante para a identificação de um delineamento.

A análise de conteúdo foi utilizada para caracterizar as transcrições, entrevistas com os professores regentes, coordenadores, estagiários, pois emprega procedimentos objetivos e sistemáticos para encontrar o conteúdo da mensagem em análise (BARDIN, 1977).

Utilizei a pesquisa bibliográfica que também é considerada uma técnica de coleta de dados que leva o pesquisador a entrar em contato com o que já foi publicado a respeito do assunto, sendo desenvolvida com base em materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros, artigos em periódicos científicos e anais de congresso, sendo que sua principal vantagem reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Outra técnica utilizada foi a pesquisa documental que é realizada com base em documentos autênticos (não fraudados), esta costuma ser o primeiro passo para realizar a operacionalização de uma pesquisa, observa-se que a técnica permite a

coleta de dados a respeito do objeto de pesquisa, classificando os documentos em primários e secundários, sendo os primários os que não receberam tratamento analítico e os secundários os que já foram analisados. A pesquisa documental possui três aspectos, iniciando com a escolha, o acesso e a análise dos documentos (CELLARD, 2008).

Para examinar os fatos e os fenômenos da investigação optei pela pesquisa participante que ocorre quando o pesquisador participa plenamente nas atividades de indivíduos e, portanto, torna-se um membro da organização ou comunidade, habilitando os pesquisadores a compartilhar suas experiências com os indivíduos, não apenas observando, mas também “sentindo” os fatos (CRESWELL, 2014).

## 2.2 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS

A coleta dos dados ocorreu durante o período de março a julho de 2015, sendo que semanalmente os estagiários e o pesquisador participaram da reunião de “comunidade de prática”, a qual foi criada para atender ao propósito desta pesquisa.

Optei pela pesquisa participante que se traduz como um envolvimento legítimo entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Segundo Brandão (1984), a pesquisa participante “trata-se de um enfoque de investigação social por meio do qual se busca plena participação da comunidade na análise da própria realidade, com o objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação”.

A pesquisa participante foi criada por Bronislaw Malinowski para conhecer os nativos das ilhas Trobriand, assim ele foi se tornar um deles. Rompendo com a sociedade ocidental, montava sua tenda nas aldeias que desejava estudar, aprendia suas línguas e observava sua vida cotidiana.

Haguette (1999, p. 56) define como sendo um processo de investigação, de educação e de ação e também de organização como um componente desse tipo de pesquisa. Os princípios fundamentais da pesquisa participativa, segundo a autora são:

- a) a possibilidade lógica e política de sujeitos e grupos populares serem os produtores diretos ou associados do próprio saber que mesmo popular não deixa de ser científico;

- b) o poder de determinação de uso e do destino político do saber produzido pela pesquisa, com ou sem a participação de sujeitos populares em suas etapas;
- c) o lugar e as formas de participação do conhecimento científico erudito e de seu agente profissional do saber, no “trabalho com o povo” que gera a necessidade da pesquisa, e na própria pesquisa que gera a necessidade da sua participação.

A ideia de participação envolve a presença ativa do pesquisador e dos sujeitos pesquisados, podendo ser ao mesmo tempo um processo educativo, produzido dentro da ação, isto é, no momento da inserção do pesquisador na “comunidade de prática”, ou um espaço formativo, que possibilita a análise das experiências que geram a aprendizagem desses sujeitos envolvidos na Educação Básica.

A pesquisa foi realizada em uma instituição privada de Curitiba-PR, que apresenta uma relação diferenciada com o estagiário que faz o estágio não obrigatório, isto é, a instituição se preocupa com o trabalho desempenhado pelo estagiário, acompanha a sua formação docente no ambiente educacional da escola.

Aliado a preocupação da escola com a formação dos estagiários a “comunidade de prática” foi criada por mim e com a aprovação da instituição como formação docente desenvolvida no ambiente escolar.

A instituição é confessional, de grande porte e referência de ensino na região de Curitiba-PR, visa o cultivo de valores e a proposta pedagógica explora questões psicológicas, sociais, econômicas e culturais, plurais e complexas, permeada pelas novas tecnologias e pela pluralidade de linguagens. Atende alunos da educação infantil ao ensino médio e possui um número expressivo de professores, funcionários e estagiários que realizam o estágio não obrigatório.

A pesquisa participante iniciou com entrevistas semiestruturadas e as conversas individuais com os coordenadores, os assessores, os professores regentes e a direção da instituição. Após vários contatos e argumentos sobre a importância de criar uma “comunidade de prática” na escola com os estagiários, tive a autorização da direção para dar início às reuniões junto aos estagiários. Cada encontro seguia a um planejamento pré-definido. As reuniões contavam com a participação das coordenações do ensino fundamental ou do ensino ampliado (atividades do contra turno da escola que atende os alunos do ensino fundamental I, II e ensino médio). A primeira reunião foi elaborada para explicar os objetivos do estudo, o interesse pelo

grupo de estagiários e a relevância da pesquisa. Cada reunião seguia uma pauta que era construída com a participação também dos estagiários a partir de suas necessidades específicas durante o estágio não obrigatório.

As pautas das reuniões de “comunidade de prática” refletiam as demandas do processo da formação docente desses estagiários, possibilitando a compreensão da formação docente, as concepções e práticas desenvolvidas no estágio não obrigatório.

Segundo os coordenadores e os assessores da escola, as reuniões de “comunidade de prática” têm a finalidade de promover a troca de conhecimentos interdisciplinares e possibilitar a mediação das situações do cotidiano escolar vivenciados pelos estagiários da instituição.

Durante as reuniões de “comunidade de prática” e as entrevistas individuais as falas eram gravadas em fitas K7 e transcritas a seguir. Para refinar as transcrições foram necessários vários contatos com cada estagiário por meio de um grupo no WhatsApp e e-mails que possibilitaram a troca de informações e o acompanhamento da formação docente também na universidade/faculdade.

O processo de coleta das informações com os professores regentes, os coordenadores, os supervisores da instituição pesquisada e os coordenadores das universidades/faculdades se deu a partir de entrevista semiestruturada, tendo como primeiro contato a apresentação do foco de estudo e a aplicação da entrevista. Na sequência, sempre quando necessário, foram realizados vários contatos com o objetivo de compreender e interpretar as informações dadas na forma mais original possível.

De acordo com Szymanski, Almeida e Prandini (2008), a entrevista representa uma situação de interação humana em que estão em jogo percepções, expectativas, sentimentos e interpretações entre o entrevistador e o entrevistado. Pela entrevista, tem-se a possibilidade de analisar os significados subjetivos, bem como temas complicados de serem analisados de forma padronizada.

Assim que as entrevistas semiestruturadas foram respondidas pelos estagiários, professores regentes, coordenadores e supervisores da escola e coordenadores das universidades/faculdades, os dados foram organizados e



categorizados para possibilitar a análise. As questões foram, em sua maioria, abertas e com possibilidade de manter mais de um contato com o entrevistado com a finalidade de ser fiel na compreensão e entendimento sobre a situação relatada, possibilitando uma análise mais apurada e sistemática. Utilizei, no primeiro momento, o Excel para registrar as respostas, para categorizá-las o software NVIVO9 e assim foi possível organizar um banco de dados.

Nessa perspectiva, com o crescente interesse em valorizar as falas e manifestações dos sujeitos no decorrer das análises do objeto de estudo, foi possível criar identidade com a metodologia de análise de conteúdo, que forneceu suporte necessário ao desenvolvimento dos trabalhos e ao mesmo tempo possibilitou a valorização da minha concepção.

Bardin (1977, p. 7) define a análise de conteúdo como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

A análise de conteúdo, como processo, permitiu revelar os sentidos que os sujeitos constroem em sua prática social e histórica, nesse caso com a educação, expressos por meio de linguagem.

Conforme Trivinos (1992) é necessário ocorrer a interação dos materiais teóricos e empíricos, uma vez que o pesquisador não pode ficar restrito somente à análise de conteúdo de documentos. Pode, portanto, desvelar e analisar em profundidade o conteúdo do contexto real no sentido de dar visibilidade às ideologias e tendências das muitas facetas e características dos fenômenos sociais e históricos. A análise de conteúdo pode não ter etapas rígidas, porém necessita rigor científico no que se refere à demonstração dos dados coletados e analisados, pautando-se em princípios de ética, transparência, respeito e valorização à temática, aos sujeitos e contextos investigados.

Todo o material coletado, entrevistas semiestruturadas, falas dos participantes da “comunidade de prática” e registros do grupo no WhatsApp foram organizados, com o objetivo de serem analisados. Conforme Bardin (1977, p. 121), fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

Na fase da pré-análise foi preciso a retomada do objeto e dos objetivos da pesquisa, escolha inicial de indicadores para a análise, como definição de unidades de registro, palavras-chave ou frases e unidades de contexto, que encaminharam e focaram à próxima etapa de pesquisa. Nessa fase realizei a leitura flutuante, o primeiro contato com os textos, captei o conteúdo, segui as normas de validação para constituir o *corpus*. Após leituras exaustivas, com o objetivo de dar conta do universo pretendido, de promover homogeneidade entre a coerência interna de temas, técnicas e interlocutores, preoquei-me com a adequação ao objeto e ao objetivo do estudo.

A segunda fase, de exploração do material, diz respeito à realização propriamente dita das definições anteriores, em que busco selecionar os dados coletados resultando na delimitação das categorias de análise. Nessa fase, aconteceu a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, recortes do texto e categorização, isto é, o aprofundamento das reflexões da pesquisa com os estagiários e os sujeitos envolvidos.

Na terceira fase, do tratamento dos resultados, a partir dos resultados brutos, dediquei esforços para selecioná-los e significá-los em suas reais contribuições e validade à pesquisa, sempre tendo por base o problema levantado e os objetivos elencados.

Portanto, busco realizar o entrecruzamento e a análise dos dados coletados e selecionados, resultando em algumas contribuições para a formação docente do estagiário durante a realização do estágio não obrigatório.

### 2.3 CAMPO DE ESTUDO E SUJEITOS ENVOLVIDOS

Em relação à instituição (escola) onde foi realizada a pesquisa, cabe ressaltar que se trata de uma instituição de grande porte, confessional e comunitária, de natureza jurídica privada, situada na cidade de Curitiba-PR. A escola atende da educação infantil ao ensino médio, sendo que no ensino fundamental, ocorre a exploração da dimensão da diversidade cultural, das mídias e da pluralidade de linguagens e da formação dos diferentes sujeitos, no ensino médio, investe-se na capacitação dos jovens para a participação significativa e solidária na vida social e produtiva, preparando-os para a superação dos diferentes obstáculos que uma

sociedade em permanente transição pode apresentar. Para tanto, o segmento centra-se no desenvolvimento das capacidades críticas, analíticas e propositivas dos estudantes, a partir do desenvolvimento de conhecimentos contextualizados, relacionados a valores reais, e a habilidades e competências.

A proposta pedagógica da escola tem a intensão de trabalhar nos alunos as questões psicológicas, sociais, econômicas e culturais, sempre permeada pelas novas tecnologias e pela pluralidade de linguagens que constituem o mundo. Assim, não desvinculam a formação das crianças e dos jovens da singularidade, da autonomia, da liberdade e da capacidade de intervir socialmente.

Com o estagiário, é importante mencionar a existência de um bom planejamento da experiência de aprendizagem a ser vivenciada, que as atividades que desempenham sejam significativas em sua formação e que a experiência plena esteja bem alinhada com o foco na aprendizagem, que pode ser uma característica básica de sua formação inicial.

Foi prevista para a realização do estudo um grupo composto por 53 estagiários e um estagiário tutor que atuam da educação infantil ao ensino médio, os diretores (geral e pedagógico), os coordenadores (de área de ensino), os assessores pedagógicos (do ensino fundamental e médio), os professores regentes e o coordenador do ampliado (assim chamada as atividades de contra turno).

No início propriamente dito da pesquisa o grupo passou para dois coordenadores da instituição, um supervisor, sete coordenadores de curso de graduação (Letras/Inglês, Letras/Espanhol, Matemática, Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas), 25 estagiários dos cursos de Letras/Inglês, Letras/Espanhol, Matemática, Pedagogia, Arte, História, Educação Física e Ciências Biológicas, mas que por alguma razão não puderam participar de todo o processo, então já na fase da pré-análise consideramos os sujeitos que participaram de toda a construção da pesquisa.

No final o grupo ficou composto por 20 professores regentes da Educação Básica da instituição pesquisada, dois coordenadores da instituição, um supervisor, três coordenadores de curso de graduação (Pedagogia, Matemática e Letras), 17 estagiários dos cursos de Letras/Inglês, Letras/Espanhol, Matemática, Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas.

Na escola, o estagiário, já nos primeiros meses de estágio não obrigatório, pode participar das reuniões semanais dos professores regentes, às segundas-feiras, na escola, como ouvinte e compreender a dinâmica de uma aula, da rotina escolar, do planejamento quinzenal das atividades e das formas de mediação dos conteúdos. Após a participação nessas reuniões entra em sala junto com o professor regente e participa de todo o processo. O professor observa e media as situações de aprendizagem do estagiário e dos alunos.

O estagiário registra as intervenções realizadas junto aos alunos e repassa-as ao professor regente, tira dúvidas relacionados aos conteúdos e às rotinas da escola, apresenta seu planejamento quinzenal ao professor regente e à coordenação do segmento a que pertence.

Paralelo a toda essa dinâmica, os estagiários participam das reuniões de “comunidade de prática” a partir da organização da coordenação e do estagiário mais experiente (mais antigo na instituição). A “comunidade de prática” foi criada para atender aos propósitos desta pesquisa.

Nas reuniões de “comunidade de prática” alguns relatos de situações também auxiliam os professores regentes, pois como os estagiários participam de todo o processo de ensino e aprendizagem de sala de aula, podem ter elementos que, às vezes, não são percebidos pelo professor regente, mas que o estagiário pode observar, comunicar, intervir ou auxiliar o aluno.

O estagiário participa de várias formas da reunião de “comunidade de prática”: a partir de temas específicos, apresentando situações de seu dia a dia, apresentando soluções para situações de seus colegas de estágio, contando o que aprendeu, socializando casos de alunos que precisam de ajuda coletiva, compartilhando suas dúvidas conceituais, solicitando estratégias de ensino que podem favorecer a aprendizagem dos alunos, apresentando estratégias bem-sucedidas e que promoveram aprendizagem coletiva ou individual do grupo de alunos que acompanha, apresentando registros de alunos que aprenderam a partir de sua mediação, apresentando as suas dificuldades para conduzir os grupos de alunos em sala de aula, entre outros.

Optei por inserir nesta seção uma caracterização dos estagiários, dos professores coordenadores, dos supervisores e dos professores regentes, pois foram

as contribuições desses sujeitos que formaram o *corpus* da pesquisa. Os sujeitos foram identificados com letras do alfabeto para preservar a identidade do grupo, pois o propósito aqui é o de caracterizar os sujeitos envolvidos na formação docente dos estagiários.

### 2.3.1 Caracterização dos participantes envolvidos na pesquisa

Os dados a seguir referem-se à característica dos estagiários, dos professores regentes, dos coordenadores das universidades e dos coordenadores e assessores da escola.

Quanto aos estagiários, podemos dizer que tive a participação efetiva de 17 estagiários dos cursos de Letras/Inglês, Letras/Espanhol, Matemática, Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas, durante todo o processo de pesquisa. As questões abertas são analisadas posteriormente. Segue na Quadro 1 a relação dos estagiários, do curso e do período.

**Quadro 1** – Cursos dos estagiários.

<b>Estagiário</b>	<b>Curso</b>	<b>Período do curso</b>
A	Pedagogia	3.º período
B	Pedagogia	9.º período
C	Ciências Biológicas	3.º período
D	Ciências Biológicas	7.º período
E	Pedagogia	4.º período
F	Pedagogia	5.º período
G	Educação Física	5.º período
H	Educação Física	9.º período
I	Pedagogia	9.º período
J	Pedagogia	3.º período
K	Pedagogia	7.º período
L	Letras/Espanhol	5.º período
M	Matemática	9.º período
N	Matemática	5.º período
O	Letras/Inglês	5.º período

P	Letras/Espanhol	7.º período
Q	Pedagogia	3.º período

Fonte: a autora, 2015.

Os dados do Quadro 1 mostram que, quatro estagiários estavam no 3.º período, um estagiário no 4.º período, cinco estagiários no 5.º período, três estagiários no 7.º período e quatro estagiários estavam no 9.º período dos seus respectivos cursos de licenciatura. Portanto, o grupo apresenta-se no processo de formação docente.

A escolha pelo curso de formação, segundo os estagiários, foi a mais diversa possível, sendo o motivo do “trabalhar com a educação” a opção de 23,53% dos estagiários. Tal observação fica explícita na tabela a seguir.

**Tabela 1 – Escolha pelo curso de formação – licenciatura.**

Motivos	Quantidade de estagiários	Porcentagem
Realização pessoal	2	11,76%
Identificação com professores do curso	3	17,65%
Área de interesse	3	17,65%
Possibilidade de ensinar e aprender	2	11,76%
<b>Trabalhar com a educação</b>	<b>4</b>	<b>23,53%</b>
Disciplina que envolvia conhecimento da área	3	17,65%
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>

Fonte: a autora, 2015.

É possível perceber o interesse dos estagiários pela docência, suas preocupações e opiniões a respeito do assunto. A vontade de revolucionar o ambiente educacional é muito grande, a seriedade e o respeito pelo trabalho com educação pode ser percebido nas falas de cada um.

Conforme mencionado, os estagiários estão realizando na escola o estágio não obrigatório, conforme a lei vigente de estágios. Cada estagiário participa das atividades de uma ou mais turmas da educação infantil ao ensino médio, de acordo com a sua área de formação.

Quanto aos professores regentes, aos coordenadores e assessores da instituição pesquisada e aos coordenadores das universidades, participaram da pesquisa 20 professores regentes da Educação Básica, dois coordenadores da escola, um supervisor da escola e três coordenadores de curso de graduação (Licenciatura em Matemática, Letras e Pedagogia).

Quanto à composição dos componentes do estudo, sua escolha retrata também a concepção de que o processo formativo e a ação prática decorrentes dessa concepção não se fazem em campos isolados – universidade ou escola – mas simultaneamente em instâncias distintas.

O estagiário, o professor regente, os coordenadores e os assessores tanto da universidade quanto da escola têm, à medida de seu interesse e condições objetivas, possibilidades de observar a prática cotidiana e, por meio de um repertório teórico conceitual e metodológico, interpretar essas ações, sempre contextualizadas em um tempo e um espaço específicos.

#### 2.4 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

A análise dos dados coletados por meio dos diferentes instrumentos de pesquisa é parte de um processo maior e relaciona-se a uma concepção de pesquisa, conforme explicitado nas proposições de Thompson (2009). Tendo como pressuposto a provisoriedade e os limites de qualquer processo investigativo, entendo que as questões feitas com os dados coletados (evidências da realidade) estabelecem relações com experiências e estudos anteriores, assim como a escolha do referencial teórico metodológico.

A análise dos dados está relacionada ao objetivo geral proposto que é compreender o processo de formação docente realizado no estágio não obrigatório para apontar indicadores da articulação desse estágio com os cursos de licenciaturas.

A tese deste estudo é de que “o estágio não obrigatório contribui para a formação docente dos estagiários, essa formação pode ser ampliada quando o estágio assume uma perspectiva colaborativa”.

Ressalto que esse procedimento é sempre de aproximação da realidade. Tanto o processo de classificação quanto o de ordenamento e de quantificação são sempre provisórios e abertos à crítica. Compreendo, então, que a medida não é o fenômeno, mas um modo arbitrário de se referir a ele, posso dizer também que, da mesma forma que é necessário para sua construção um procedimento adequado e sustentado, é também necessário e justo que os caminhos percorridos, durante o processo de construção de uma medida ou de uma análise, sejam compartilhados, que as decisões tomadas sejam colocadas às claras e que os pressupostos, bases dos procedimentos, sejam evidenciados claramente no processo de pesquisa.

A partir da categorização e do agrupamento dos dados foi possível visualizar a tendência de resposta mais frequente em cada questão, identificando, ao mesmo tempo, aquelas que se apresentaram em menor número. Também favoreceu a visualização de todas as respostas de um mesmo participante diante de questões distintas, pois a identificação por meio da ordem alfabética do instrumento permitiu, garantindo o anonimato, reconhecer as respostas dos mesmos agentes diante das perguntas destacadas.

Com base no exposto, foram definidas as seguintes categorias para a sistematização e análise do material coletado:

- ✓ “comunidade de prática” no estágio não obrigatório;
- ✓ engajamento mútuo;
- ✓ projeto coletivo;
- ✓ repertório compartilhado;
- ✓ a docência aprendida na “comunidade de prática”;
- ✓ estágio não obrigatório e a relação com a universidade;
- ✓ estágio não obrigatório na instituição pesquisada: sob o olhar dos coordenadores e dos assessores;



- ✓ relação dos professores regentes com os estagiários.

Por entender que a relação teoria-prática perpassa pelo Projeto Político-Pedagógico dos cursos de formação, os aspectos de organização e a concepção dos estagiários, dos professores regentes, dos coordenadores e dos assessores da escola e dos coordenadores das universidades/faculdades foram considerados eixos transversais de análise dos dados.

Ressalto que o dado não fala por si, mas deixa pistas de acordo com o repertório analítico disponível ao pesquisador que é o responsável em transformar a categorização em explicações e as explicações em tomada de decisões acadêmicas com a finalidade de gerar conhecimento científico e social.

Concordo com Thompson (2009, p. 57) quando nos diz que a busca pela construção de conhecimento por meio da pesquisa apresenta, como um desafio, um percurso que tem a intenção de alcançar um conhecimento, mas com a certeza de que esse conhecimento é sempre provisório e incompleto.

### 3 ESTÁGIO NO CONTEXTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES

Neste capítulo, apresento algumas considerações a partir do levantamento de teses e dissertações acessadas por meio do portal da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com a intenção de analisar as dissertações e as teses do período de 1998 a 2014, a fim de identificar pesquisas científicas sobre estágio não obrigatório.

Tomando como referência a pesquisa do tipo “estado da arte” foi possível obter a efetivação de um balanço das pesquisas sobre o tema desta investigação, podendo assim significar uma contribuição importante na constituição do campo da formação inicial.

O interesse pelos estudos em “estado da arte em educação” provém de um crescente número de pesquisas que têm sido realizadas nessa área. Tal demanda expressa a preocupação de pesquisadores em conhecer de qual forma, com que instrumentos e a partir de quais referências se tem elaborado pesquisas em educação.

Para Romanowski e Erns (2006, p. 39) estudos em “estado da arte” trazem contribuições para com a “organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise de campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia”.

Os dados coletados em estudos do tipo estado da arte indicam a atenção que os pesquisadores dão à temática, além de apontar para que aspectos da área da educação voltava-se a preocupação dos pesquisadores.

Apontam os temas, subtemas e conteúdos priorizados em pesquisas e mostram a necessidade de algumas pesquisas, ou seja, mostram que alguns temas são quase que totalmente silenciados. Os estudos de estado da arte evocam aspectos pontuais como um curso ou uma área de formação com sua proposta específica. Mostram, ainda, os temas que têm preocupado os pesquisadores.

Outro aspecto que esses estudos mostram são os tipos de pesquisa utilizados nas investigações, ou seja, se as pesquisas estão apoiadas na análise de depoimentos, nos estudos de um caso, nos estudos de caso do tipo etnográfico, nos estudos descritivos exploratórios, nos estudos de pesquisa-ação, pesquisa ação-

colaborativa, nos estudos que fazem a análise da prática pedagógica, a história de vida, a autobiografia, a análise das práticas discursivas, a pesquisa teórica, a pesquisa bibliográfica.

Mais um aspecto que deriva desses estudos é a identificação das técnicas mais utilizadas nas pesquisas. Se elas são entrevistas, análises de documentos, observação, questionário, diário ou uma combinação de tudo isso, ou se os dados foram coletados por meio de videografia, grupo de discussão, grupo focal ou outra técnica. Mostram, também, se houve ou não a retomada de alguma técnica que por um motivo ou outro deixou de ser utilizada em pesquisas.

As pesquisas em “estado da arte” vêm crescendo enquanto opção metodológica nos últimos anos no Brasil, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 37),

[...] o interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização desses balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais.

Na área de educação, Romanowski e Ens (2006, p. 38) afirmam que a intensificação de publicações, estudos, teses, dissertações e artigos tem contribuído para o surgimento de inquietações e questionamentos por parte de pesquisadores da área a respeito de quais temas têm sido mais focalizados, como estes têm sido abordados, quais abordagens metodológicas empregadas, quais as contribuições e a pertinência dessas publicações na área. Desse modo, a pesquisa em estado da arte deriva, de acordo com as autoras, da “abrangência destes estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38-39).

Para este estudo, destaco as seguintes questões: quais foram as pesquisas realizadas sobre formação docente nos estágios das licenciaturas? Quais são as pesquisas realizadas no período de 1998 a 2014 sobre a formação docente no estágio não obrigatório?

Tais questionamentos são o que fazem do estado da arte um campo metodológico de abrangência e significância nas pesquisas acadêmicas, tal como explicita Romanowski e Ens (2006, p. 39):

[...] estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área do conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Segundo as autoras (ROMANOWSKI, ENS, 2006, p. 39), para alcançar tais abrangências da pesquisa em estado da arte, faz-se necessário também organizá-la em categorias e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas.

Definir o período e em quais fontes realizar a pesquisa também é um passo metodológico importante, visto que limita o campo de abrangência, sem que esse fator interfira na qualidade da pesquisa.

A fim de se obter as informações necessárias, a consulta pode ser realizada em sistemas interbibliotecas e catálogos. Os dados coletados podem ser uma compilação, isto é, reunir, sistematicamente, referências, informações impressas e/ou inéditas. Por fim, o fichamento se refere à etapa em que, à medida que o pesquisador identifica os documentos ele poderá transcrever os dados nas fichas bibliográficas.

Em estado da arte, além dessas etapas estarem inclusas no processo de obtenção dos dados, há também uma característica importante que é a análise do conhecimento já elaborado para, a partir daí, apontar os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Para a realização de uma pesquisa do tipo estado da arte, são necessários, segundo Romanowski (2002, p. 15-16 *apud* ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43), alguns procedimentos, tais como: definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;

estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus* do estado da arte.

Ainda segundo Romanowski (2002, p. 15-16), é necessário realizar o levantamento de dissertações e teses catalogadas, coleta de material de pesquisa, leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, as metodologias, as conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área; a organização do relatório de estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; a análise e a elaboração das conclusões preliminares.

Desse modo, para esta pesquisa, após a realização de breves observações sobre cada trabalho – seu foco central e suas principais considerações, distinguindo-os em dois subconjuntos: dissertações e teses, foi possível identificar alguns eixos centrais, em torno dos quais os estudos e as pesquisas se articularam. A partir desses eixos, sínteses parciais foram elaboradas e apresentadas. Cabe esclarecer que o levantamento das dissertações de mestrado e teses de doutorado se deu a partir dos descritores “formação docente” e “trabalho docente”. Utilizei como filtros “estágio curricular”, “estágio não obrigatório” e “estágio docente”, sendo analisadas as dissertações e as teses do período de 1998 a 2012 pelo portal CAPES e 2013 e 2014 foi utilizada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A BDTD foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com o apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP). O portal da CAPES apresenta registros somente até 2012, portanto, foi preciso optar pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, pois a intenção era apresentar o estudo de 1998 a 2014.

Optei pela pesquisa do tipo “estados da arte” para mapear e analisar as produções acadêmicas relacionadas à formação docente nos estágios, podendo esta pesquisa mostrar estudos sobre o estágio não obrigatório. Perseguindo tal objetivo e tendo como referencial Romanowski (2002, p. 15-16), para a realização da pesquisa do tipo estado da arte, em síntese utilizei os procedimentos de:

- definir os descritores para direcionar as buscas a serem relacionadas: “formação docente” e “trabalho docente”.
- localizar no banco de dissertações e teses da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) os textos completos.
- estabelecer critérios para a seleção do material, utilizando como filtros “estágio curricular” e “estágio docente”, sendo analisadas as teses e as dissertações do período de 1998 a 2012 pelo portal CAPES e 2013 e 2014 foi utilizada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Como não encontrei dissertações e teses pela CAPES no período de 2012 a 2014, então escolhi a BDTD, por ser concebida e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com o apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP).
- coletar o material de pesquisa, por meio do levantamento das dissertações e teses catalogadas.
- elaborar as sínteses preliminares, considerando o tema, os objetivos, as problematizações, as conclusões e a relação entre o pesquisador e a área.
- organizar o relatório do estudo compondo as inferências e as sistematizações das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas dissertações e teses.
- analisar e elaborar as conclusões preliminares.

O levantamento e a revisão do conhecimento produzido sobre o tema foram passos indispensáveis para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Esse tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico.

Identifiquei períodos distintos em que essas publicações ocorrem com maior ou menor frequência. Não é objeto de estudo, aqui, indagar sobre as razões dessa diferenciação interna no fluxo de publicações dentro desse período de 17 anos. No entanto, entendo que há indícios para suspeitar sobre a indução direta ou indireta de políticas educacionais nesse setor. Tal suspeita se refere, por exemplo, à edição da Lei de estágio n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes.

É possível identificar tal situação na Tabela 2 a seguir:

**Tabela 2** – Pesquisas sobre estágios publicados no Brasil no período de 1998 a 2014.

	Teses (CAPES e BDTD)	Dissertações (CAPES e BDTD)	Total
1998			
1999		1	1
2000		1	1
2001		2	2
2002		2	2
2003			
2004	2		2
2005	4	1	5
2006	1	1	2
2007	1	4	5
2008	1	2	3
2009	2	4	6
2010	1	1	2
2011		1	1
2012	4	5	9
2013	2		2
2014	2	1	3
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>26</b>	<b>46</b>

Fontes: Portal Capes <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> e BDTD <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>.

Identifiquei entre as pesquisas indícios de articulação teórico-prática, dando pistas de que essa foi uma área que gerou várias discussões, apresentou uma força potencializadora dentro dos processos de formação docente rumo a uma maior aproximação entre a formação e o trabalho docente.

Ressalto que, ainda que demoradas e trabalhosas, as pesquisas que envolvem “o estado da arte” são de grande importância para o universo acadêmico. São importantes porque apontam caminhos quanto ao desenvolvimento de certas áreas de pesquisa, de formas metodológicas, de instrumentos de análise e de diversificação

de referenciais. Tal multiplicidade e pluralidade de informações contribui para que o esclarecimento de muitas questões que surgem nos centros acadêmicos se aproxime de algumas respostas.

### 3.1 DISSERTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE REALIZADA NO ESTÁGIO

A partir do levantamento de dissertações disponibilizadas no banco de dados da CAPES, publicadas entre os anos de 1998 a 2012, encontrei, por meio dos descritores antes mencionados, 1.362 (mil, trezentos e sessenta e duas) dissertações e ao aplicar o filtro estágio curricular, encontrei 51 (cinquenta e um) trabalhos e 1 (um) trabalho entre 2013 e 2014 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Refinando a busca, localizei um contingente de 26 (vinte e seis) dissertações que tratam de estágio curricular docente. Não encontrei nenhuma dissertação sobre estágio curricular docente defendida no ano de 1998, embora 15 (quinze) trabalhos estavam dentro dos descritores destacados, assim distribuídos: 13 (treze) na área da educação, 1 (uma) na área da informática e outra dentro da área de Serviço Social.

Não encontrei pesquisa relacionada ao estágio não obrigatório, e nenhuma das dissertações defendidas nesse período analisa a formação docente no estágio não obrigatório.

A Tabela 3 traz a distribuição das 26 dissertações sobre o estágio curricular.



**Tabela 3 – Dissertações sobre estágio curricular – por área específica.**

	Ed. Física	Educação	Pedagogia - Educação	Geo.	Ciências Biológicas	História	Mat.	Geografia e Letras	Total
1999	1								1
2000		1							1
2001			2						2
2002	1	1							2
2005		1							1
2006				1					1
2007	1				1	1	1		4
2008		1	1						2
2009		2					1	1	4
2010			1						1
2011			1						1
2012	1	1	1		1		1		5
2014		1							1
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>26</b>

Fontes: Portal Capes <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> e BDTD <http://bdttd.ibict.br/vufind/>

As dissertações analisadas trabalham com uma ou diversas licenciaturas. Seis delas focalizaram o curso de Pedagogia: Furtado (2001), Romero (2001), Brasil (2010), Mira (2011) e Malandrino (2012). Destacaram o Curso de Educação Física as

dissertações de Lima (1999), Silva (2002), Locatelli (2007), Bezerra (2012) e Carvalho (2014). O curso de Matemática foi observado por Ludwig (2007), Carvalho (2009) e Martins (2012). Alguns trabalhos destacaram outros cursos tais como: Normal Superior (CABRAL, 2005), Geografia (SILVA, 2006), História (BARRETO, 2007) e Ciências Biológicas (TAVARES, 2007); (CARMO, 2012). Observei ainda que uma das dissertações focalizou duas licenciaturas, Geografia e Letras – trata-se do trabalho de Rodrigues (2009). Já outros trabalhos focalizaram os cursos de licenciatura em seu conjunto: Milanese (2000), Nunes (2002), Barillari (2008), Agostini (2008), Winch (2009), Andrade (2009) e Coelho (2012).

Quanto à definição dos sujeitos envolvidos no estudo, participantes do campo da pesquisa, algumas dissertações focalizaram o professor do Ensino Superior, orientador de estágio, outras, os estagiários e/ou os egressos dos cursos e outras ainda trouxeram ao centro o professor da escola básica que acolhe o estagiário. Esses enfoques se deram, em alguns trabalhos, de modo preponderante, em outros de modo compartilhado. Observei ainda que algumas dissertações se voltaram centralmente para a pesquisa bibliográfica e documental. Ainda que de modo implícito, a busca por uma concepção de estágio acabou guiando os estudos.

De maneira distinta, com focos e ênfases particulares, posso dizer que as dissertações apontam críticas ao estágio, revelam sua potencialidade, destacam suas contradições internas e apresentam sugestões.

As críticas são dirigidas à separação entre teoria e prática e à forma mecânica e dissociada como são apresentadas algumas supostas relações (LIMA, 1999); à “fragmentação técnico linear dos currículos” (MILANESI, 2000); à falta de assistência aos alunos no decorrer dos estágios (SILVA, 2006); à desvalorização docente presente nos contextos da universidade e da escola (TAVARES, 2007); à influência do ensino tradicional (LUDWIG, 2007); à desconsideração do estágio enquanto “ferramenta” importante para o processo de formação (BARILLARI, 2008); à ausência de um padrão mínimo quanto às suas formas de organização e de acompanhamento do estágio, contribuindo com uma ideia decepcionante da escola (AGOSTINI, 2008); à falta de um entendimento do papel e do significado do estágio por parte das instituições formadoras, ao tipo de relação entre universidade e escola, à fragilidade das práticas do estágio em seu caráter formativo (MIRA, 2011). Ainda focalizando os problemas do estágio, encontrei o trabalho de Nunes (2002) que revela que os

professores não reconhecem a escola como espaço compartilhado de formação e o de Carvalho (2014) sobre as contribuições para a reformulação dos processos educativos possibilitados em ambos os contextos: o estágio e a disciplina.

Alguns estudos também indicam a potencialidade do estágio enquanto processo de construção da identidade profissional, Silva (2002) e Bezerra (2012).

Ele é visto também como via de “transposição para as práticas docentes”, o conhecimento teórico-conceitual do curso (CABRAL, 2005); favorecimento ao processo de relação entre teoria e prática (SILVA, 2006); espaço de convergência dos saberes docentes (BARRETO, 2007); favorabilidade da experiência formativa quando é desenvolvida de forma coletiva (RODRIGUES, 2009); possibilidade de se desenvolver a partir da reflexão como fio condutor (ANDRADE, 2009); aprendizado propiciado especialmente nos quesitos planejamento das atividades e incremento da reflexão sobre a prática (MALANDRINO, 2012).

As dissertações apontam também claramente as contradições internas ao estágio. Os trabalhos de Andrade (2009), Brasil (2010), Martins (2012) e Coelho (2012) ilustram bem os conflitos entre a potencialidade e os limites atuais desse processo formativo.

Por fim, alguns trabalhos também apresentam necessidades e sugestões para o aprimoramento do estágio: criação de um espaço para encontro entre professores e alunos (MILANESI, 2000); redefinição de uma proposta de estágio pautada nas “dimensões técnica, científica, filosófica, política e ética” (FURTADO, 2001); desenvolvimento de uma prática colaborativa buscando definir melhor papéis e responsabilidades frente ao processo de formação inicial e continuada de professores (LOCATELLI, 2007); elaboração de um processo conjunto de formação, reunindo a colaboração das duas instituições formadoras de professores – universidade e escola (RODRIGUES, 2009).

### 3.2 TESES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE REALIZADA NO ESTÁGIO

Por meio de levantamento, junto ao portal CAPES, iniciado em 2012, a partir dos objetivos antes destacados, encontrei um contingente de 330 (trezentos e trinta)

teses defendidas entre 1998 a 2012 e na BDTD entre 2013 e 2014, 4 (quatro) teses. Dentro desse número, localizei 29 trabalhos sobre estágio curricular, sendo que 20 focalizam o estágio curricular docente. Como pode ser observado, por meio da Tabela 4, nenhuma tese sobre estágio curricular docente foi localizada entre os anos 1998 e 2003, embora fossem encontradas 56 teses, nesse período. Também não localizei tese sobre formação docente realizada no estágio não obrigatório.

As 20 teses, estão assim distribuídas:

**Tabela 4** – Teses sobre estágio curricular – por área específica.

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
<b>Ciências da Motricidade</b>									1			1
<b>Educação</b>		4	1		1	1	1		2			10
<b>Ed. Física</b>									1			1
<b>Enfermagem</b>	1									1	1	3
<b>História</b>										1		1
<b>Música</b>				1		1						2
<b>Letras</b>											1	1
<b>Psicologia Social</b>	1											1
<b>Total</b>	2	4	1	1	1	2	1	0	4	2	2	20

Fontes: Portal Capes <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> e BDTD <http://bdttd.ibict.br/vufind/>

É possível observar, a partir da Tabela 4, que em 2004 apenas duas teses foram encontradas sobre estágio docente, sendo uma delas referente ao curso de licenciatura em Enfermagem e a outra teve como foco a prática docente da Educação Física e foi defendida na área de Psicologia Social. Em 2005, encontrei quatro teses

na área da Educação. Em 2006, apenas uma tese em Educação foi relacionada ao estágio docente. Em 2007, nenhuma na área da Educação e apenas uma na área de Música – licenciatura. Em 2008 encontrei uma tese em Educação e em 2009 duas teses foram defendidas: uma na área de Educação e outra em Música. Em 2010 encontrei apenas uma tese defendida na área da Educação e nenhuma em 2011. Por fim, em 2012, quatro teses foram encontradas: duas na área da Educação, uma em Educação Física e outra na área da “Ciência da Motricidade”.

Na área da Ciência da Motricidade, a tese de Benites (2012) abordou o estágio na licenciatura em Educação Física.

Na área da Educação, as 10 teses encontradas focalizam diferentes cursos de licenciatura. Três delas destacam o curso de Pedagogia (RANGHETTI, 2005); (LIMA, 2005) e (SILVA, 2005), 01 (uma) focaliza o de Educação Física (AROEIRA, 2009); 01 (uma) Geografia (PIMENTEL, 2010); e 01 (uma) Ciências Biológicas (VALENÇUELA, 2012). As outras quatro teses se referem a mais de um curso de licenciatura (CAMPOS, 2006); (SILVEIRA, 2008); (MENDES, 2005); (CARVALHO, 2012).

Alguns trabalhos eram de áreas específicas dos Programas de Pós-Graduação: Enfermagem (AMANTÉA, 2004); Psicologia Social (MALACO, 2004); Música (AZEVEDO, 2007) e (BASTIÃO, 2009); Educação Física (ANTUNES, 2012); História (SIMÕES, 2013); Enfermagem (REBOUÇAS, 2013); Letras (MARTINS, 2014); Enfermagem (SILVA, 2014).

O enfoque a partir do qual o estágio é tratado pelos autores, em cada tese, dentro das diferentes áreas, traz novas dimensões à análise da temática, ao mesmo tempo em que reforça e esclarece alguns de seus elementos centrais, evidenciando e alargando a possibilidade de seu tratamento transdisciplinar.

A partir desses trabalhos foi possível identificar alguns focos de análise, sendo que em todos eles, de modo direto ou indireto, a concepção de estágio foi tratada. Para efeito de sistematização, identifiquei cinco eixos – não excludentes – em torno dos quais as teses gravitaram: 1) Professor do ensino superior – orientador de estágio; 2) Estagiário – seu perfil, saberes e formação; 3) Professor supervisor de estágio na escola básica; 4) Semelhanças e diferenciações entre os papéis desempenhados pelos agentes sociais envolvidos no estágio; 5) Princípios e concepções de estágio.

Quanto ao professor do Ensino Superior – orientador de estágio, as teses revelam que a orientação docente “influenciou significativamente o processo de articulação entre teoria e prática no estágio da estudante” e contribuiu com o desenvolvimento profissional da estagiária e da orientadora (BASTIÃO, 2009).

Ao focalizarem o estagiário, seu perfil, saberes e formação, as teses indicam a importância da organicidade entre diferentes saberes – mobilizados e socializados – para se efetivar a ação pedagógica (AZEVEDO, 2007); a dimensão da afetividade dentro do processo de formação docente, como recurso para que o futuro professor saiba interferir devidamente no processo educativo (MALACO, 2004); a emergência de um novo perfil de docente favorecendo o processo de transformação e rompimento com antigas práticas tradicionais pelo uso de novas estratégias de ação pedagógica (LIMA, 2005); a profissionalidade docente do estagiário que se dá, sobretudo, por meio da observação prática da postura do professor da escola básica (PIMENTEL, 2010); o não entendimento do estágio enquanto um elemento favorecedor ao processo de preparação profissional – isso ocorre devido à distância encontrada entre teoria e prática (ANTUNES, 2012); o baixo conhecimento do aluno sobre a problemática do curso, bem como sobre seu campo de trabalho (VALENÇUELA, 2012); e (REBOUÇAS, 2013) a redefinição do processo de formação de enfermeiras com o objetivo de atender o modelo assistencial proposto considerando os 10 anos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Martins (2014) propõe aos professores da Licenciatura em Letras uma alternativa mais atraente e significativa de acompanhamento para os estágios. Silva (2014) analisa os saberes docentes que permeiam as práticas utilizadas pelas/os enfermeiras/os docentes, egressas/os de um curso de Bacharelado e Licenciatura Plena em Enfermagem de uma universidade pública.

Tendo como eixo central o professor-supervisor de estágio na escola básica, as teses ressaltam: os docentes da escola básica, professores que acolhem os estagiários, percebem-se como formadores, e creditam à escola um espaço importante de formação docente (SILVEIRA, 2008); os professores da escola básica se preocupam com a formação do futuro docente e atuam como orientadores do estagiário, dando ênfase a questões de conduta prática, posturas e técnicas (PIMENTEL, 2010); o professor da escola básica não recebeu preparação específica para atuar como professor-colaborador no estágio e seu papel na formação do

estagiário precisa ser reconhecido como tal, devido a sua importância, pois que “constitui uma referência em termos de segurança para o estagiário” (BENITES, 2012); contraditoriamente, os alunos estagiários veem os professores da escola básica como desmotivados em sua profissão (VALENÇUELA, 2012) e (SIMÕES, 2013), o Estágio Supervisionado está longe de ser entendido como um processo tranquilo e livre de traumas, a iniciação na docência é apresentada pelos estagiários como sendo um local de dúvidas e dificuldades.

Silva (2005) pesquisa às semelhanças e diferenciações entre os papéis desempenhados pelos agentes sociais envolvidos no estágio curricular, a tese de Silva (2005) indica a diversidade como constitutiva das relações e ressalta que “a diversidade, a disputa e até mesmo a incompatibilidade” entre os papéis desenvolvidos no estágio são reconhecidas como possíveis, porque são “fundadas em razão social e desiguais em termos de poder e de valor na dinâmica das relações sociais vigentes” (SILVA, 2005). Antunes (2012) traz a diferenciação entre visões e papéis, indica a existência de uma dissonância entre os documentos oficiais e as opiniões dos professores da universidade e dos graduandos sobre o estágio curricular – prevalece ainda a desvalorização do estágio e a visão dicotômica entre teoria e prática (ANTUNES, 2012).

O último eixo em torno do qual se reuniram algumas teses, trata de princípios e concepções de estágio. Dentro dessa abordagem destaco as seguintes dimensões: defesa de uma perspectiva interdisciplinar de Ranghetti (2005), Carvalho (2012); importância do “ambiente de colaboração” e de busca de “superação de práticas conservadoras” (AROEIRA, 2009); necessidade de o estágio ser assumido como “espaço de investigação e produção de saberes” pela IES e que esta deva promover “políticas de formação contínua de desenvolvimento profissional e qualificação do seu corpo docente” (AMANTÉA, 2004); estabelecimento de projetos de estágios que viabilizem a produção de conhecimento sobre a realidade escolar, bem como possibilitem uma “vivência significativa do ciclo docente”, já que as “experiências de estágios” podem se constituir “como espaços de construção do ser professor” e de “significativas aprendizagens profissionais” (MENDES, 2005); superação do estágio marcado pela “ênfase na racionalidade técnica” com vistas a uma prática reflexiva promovendo a articulação da prática e a teoria enquanto eixo do currículo (CAMPOS, 2006); compreensão de que o professor da Educação Básica que atua diretamente

junto ao estagiário “é um formador de professores na medida em que transmite saberes profissionais constituídos em decorrência de experiências individuais e coletivas, em contextos sociais, institucionais e técnico-pedagógicos, consolidados no exercício profissional (PIMENTEL, 2010); o “professor-colaborador” da escola atua como formador do estagiário – seus saberes são evidenciados através de posturas e gestos tendo como referência aqueles advindos, sobretudo, da experiência (BENITES, 2012).

As teses de Pimentel (2010) e Benites (2012) nos inspiram a refletir sobre o fato de que a universidade defende claramente a preparação profissional para além da experiência. No entanto, ela acaba se contradizendo quando concebe o estágio cujo professor-colaborador – não reconhecido como orientador – desenvolve sua atuação sem uma preparação prévia específica, tendo como suporte principal a própria experiência. Como efeito dominó o estagiário acaba aprendendo “prioritariamente” através da observação e da experiência do outro. A necessidade de formação precisa ser apurada para os três agentes do processo: o professor da universidade, o professor da escola básica e o estagiário, através de um processo de conhecimento, no qual os diferentes saberes possam ser melhor entrelaçados, sem que um fique a reboque do outro.

De modo geral, as teses destacadas indicam a importância de se dar atenção aos diferentes agentes que compõem o universo do estágio curricular – o professor da instituição de Ensino Superior, o estagiário e o professor da escola que recebe e acompanha o estagiário. Abordam também a importância da formação destes, seus saberes, bem como a preparação profissional dos professores-orientadores e supervisores que atuam na universidade e na escola. Também, com formas e nuances diferentes, os estudos e pesquisas relacionados ao estágio, descrevem a coexistência de concepções distintas e defendem a superação de uma visão do estágio curricular marcada pela racionalidade técnica e/ou racionalidade prática. Defendem princípios ligados à interdisciplinaridade, a colaboração entre os sujeitos e a importância de se construir saberes a partir de processos investigativos. Fica também avistada a importância de se constituir projetos institucionais de estágio curricular para que as experiências nesse campo saiam das ações isoladas e ganhem organicidade e efetividade a partir de ações conjuntas entre universidade e escola.



Em todas as teses, de modo direto ou indireto, há um reconhecimento da importância do estágio no processo de formação e uma declaração a favor da necessidade de maior articulação entre os campos de trabalho – universidade e escola – e entre os saberes, deixando clara a perspectiva interdisciplinar como condição de superar os isolacionismos encontrados.

Retomando as questões que mobilizaram esta pesquisa do tipo “estado da arte” foi possível localizar as pesquisas realizadas sobre formação docente nos estágios das licenciaturas, o estágio curricular, mas sobre a formação docente realizada no estágio não obrigatório nada foi encontrado.

Então, se legalmente o estágio não obrigatório pode fazer parte dos projetos dos estágios dos cursos de licenciatura das universidades/faculdades do Brasil, por que não fazem parte das pesquisas científicas sobre a formação docente?

A modalidade de estágio não obrigatório também parece não estar incluída no debate coletivo da categoria dos professores, o que indica ser uma requisição posta, no contexto atual, diante das legislações e demandas que surgem no cotidiano das universidades e faculdades, assim como pelas pesquisas recentes em formação docente.

Um dos principais problemas a ser enfrentado na materialização do estágio como processo formativo e da instituição de ensino como possibilitadora desse exercício acadêmico pedagógico, se encontra no conflito e na tensão existente entre a exigência pedagógica e a determinação do mercado que amplia a tendência em substituir o processo pedagógico de ensino e aprendizagem concebido como diretriz na formação docente pelas unidades de ensino, por meio da solicitação de estagiários de primeiro ano letivo, sem terem ainda adquirido os conhecimentos teóricos, as habilidades para essa inserção. Essa demanda do mercado não pode sucumbir o projeto formativo de responsabilidade das unidades de ensino, tornando-o refém dos ditames do mercado que impõe a mão de obra barata e a desqualificação (de)formativa ao aluno em sua condição de estudante-trabalhador.

O estágio não obrigatório é muito mais que um estágio remunerado, envolve a formação docente dos alunos universitários, que buscam a articulação da teoria e prática. Os processos do estágio não obrigatório precisam ser explícitos nos projetos de curso e de estágio das universidades/faculdades, discutidos pelos sujeitos

envolvidos, assim como fazer parte das pesquisas científicas na área de formação docente.

O próximo capítulo é dedicado à legislação do estágio, fundamentação teórica da pesquisa, focalizando o estágio curricular, o estágio não obrigatório e a “comunidade de prática”.

## 4 ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, abordo os referenciais teóricos, a análise de pesquisa bibliográfica e documental, a legislação do estágio das licenciaturas, considerando que esses dispositivos traduzem concepções sobre a formação docente. A apresentação do referencial teórico está subdividida em cinco itens: 4.1 Formação docente – novas Diretrizes Curriculares Nacionais; 4.2 Formação docente – a análise dos projetos dos cursos de licenciatura; 4.3 Formação docente – estágio não obrigatório; 4.4 Formação docente – a experiência por meio do estágio; e 4.5 Formação docente – estágio não obrigatório e a “comunidade de prática”.

### 4.1 FORMAÇÃO DOCENTE – NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

O Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno, designou a Comissão Bicameral de formação de professores, constituída por Conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática proposta e definiu, como horizonte propositivo de sua atuação, a discussão e a proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, segundo consta do Parecer 2/2015, aprovado em 09/06/2015 e homologado em 25/06/2015.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais definem que os cursos de formação inicial, em nível superior, compreendem cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura.

Para a Comissão Bicameral as novas Diretrizes propõem que as instituições formadoras deverão, em seu projeto institucional de formação, definir as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da Educação Básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e em consonância ao Parecer CP/CNE 2/2015 e respectiva resolução. A Resolução CNE/CP 2/2015, revoga as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP n.º 2, de 26/06/1997, a Resolução CNE/CP n.º 1, de 30/09/1999, a Resolução CNE/CP n.º 1,

de 18/02/2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP n.º 2, de 19/02/2002 e suas alterações, a Resolução n.º 1, de 11/02/2009, e a Resolução n.º 3, de 07/12/2012. Ficou evidente que a expectativa é que as IES formadoras dos futuros licenciados cumpram integralmente os procedimentos mencionados, o que poderá, certamente, melhorar a valorização dos profissionais que atuam no mercado de trabalho da Educação Básica em nosso país.

Para a formação inicial de profissionais do magistério poderão ser ofertadas disciplinas, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural, destinadas àqueles que pretendem exercer o magistério da Educação Básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica.

Os profissionais poderão aproveitar a formação das experiências anteriores em instituições de ensino, atuar e participar na organização e na gestão de sistemas de Educação Básica, englobando o planejamento, o desenvolvimento, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e das experiências educativas, bem como, a produção e a difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional.

As novas DCNs (2015) definem que a formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura sem prescindir de articulação, no que couber, com os cursos de bacharelado ou tecnológicos, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes. Segundo as DCNs os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Ainda, as novas DCNs (2015) trazem a questão do estágio curricular e não fazem referência ao estágio não obrigatório. Definindo 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo, as

400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular, na área de formação e atuação na Educação Básica, contemplando também outras áreas específicas, de acordo com o projeto de curso da instituição, 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição e 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição.

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, terão carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico e a carga horária do estágio curricular será de 300 (trezentas) horas.

Para os cursos de segunda licenciatura, direcionados a profissionais já licenciados, terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura. A carga horária para o estágio curricular será de 300 (trezentas) horas.

O estágio não obrigatório parece não fazer parte das políticas públicas e principalmente das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, pois na redação do texto temos o estágio curricular como destaque.

O estágio não obrigatório, de acordo com a legislação, é condição do Projeto Pedagógico dos Cursos das universidades, no entanto, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais não mencionam como será a formação do aluno durante esse período, que também faz parte da formação do aluno.

Muitas licenciaturas brasileiras não registram o estágio não obrigatório como estágio, o que é um direito do estudante estabelecido no parágrafo 2.º do art. 2.º da Lei 11.788/2008, sendo a carga horária do estágio curricular não obrigatório “acrescida à carga horária regular e obrigatória”. Portanto, é necessário que a matriz curricular preveja esse componente e que o regulamento do estágio estabeleça normas para sua eleição, autorização, supervisão e validação de créditos.

## 4.2 FORMAÇÃO DOCENTE – A ANÁLISE DOS PROJETOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Sob o pressuposto de que a formação inicial é uma das prioridades na educação brasileira e indispensável para a implementação de uma política de melhoria da Educação Básica, o estágio não obrigatório requer também atenção e prioridade nas políticas de incentivo, fomento e financiamento, embora, o art.2º, parágrafo 2º da Lei 11.788 de 25/09/2008, define o estágio não-obrigatório como uma atividade acadêmica opcional, de natureza prática-pedagógica, não prevista formalmente na estrutura curricular de um curso, podendo ser acrescida a carga horária regular e obrigatória. A situação de formação docente observada a partir desta pesquisa dos cursos de Letras/Inglês, Letras/Espanhol, Matemática, Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas, analisada por meio dos projetos de estágio dos cursos dos estagiários, pode ser entendida como um eixo de simetria da transformação, pois o estagiário encontra-se em fase de formação, assim como no estágio curricular obrigatório.

A análise dos projetos dos cursos de licenciatura pode ser um ponto de referência da formação docente dos estagiários (estágio não obrigatório), o eixo de simetria de transformação que se encontra entre as experiências dos estagiários e as situações de preparação docente durante o curso de licenciatura possibilitam uma aprendizagem de acordo com os objetivos e as diretrizes pedagógicas traçadas para a Educação Básica, no entanto, a mudança nos cursos de formação inicial terá de corresponder, em extensão e profundidade, aos princípios que orientam a reforma da Educação Básica, mantendo com esta uma sintonia.

Para a formação docente, esse aspecto pode ser crucial. A hipótese pode ser, nesse caso, a de que ao compreender o processo de ensino e aprendizagem, o estagiário estaria mais preparado para compreender e intervir na aprendizagem de seus futuros alunos. Para dar sustentação a esse processo, o estagiário poderia aprender sobre a docência de modo integrado aos demais conhecimentos do currículo de formação docente.

Os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura dos estagiários foram analisados, assim foi possível extrair as características e intensões para a formação docente propostas pelas instituições. Os documentos mencionam as Diretrizes

Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares recomendados pelo MEC. As características foram sistematizadas de acordo com as especificações de cada curso dos estagiários que participam deste estudo, destaco:

- preparação para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental aproveitando o conhecimento e a experiência dos formadores de professores que se situam nos cursos de licenciatura tradicionalmente dedicados à formação do professor da Educação Básica nas diferentes áreas de conhecimento;
- currículo de formação em uma licenciatura específica. A quantidade, a sequência, a profundidade da formação docente em uma ou mais áreas de conhecimento considerando como critério a área que depois ele terá de ensinar a seus alunos e como ensinará;
- integração permanente e contínua entre teoria e prática desde o início do curso de licenciatura, do currículo de formação docente. Essa integração pode ser trabalhada como contextualização dos conhecimentos no mundo social e natural de modo a propiciar situações de aprendizagem significativa aos estagiários, tanto nas áreas de conteúdo específico como nas áreas de fundamentos educacionais;
- orientação para a pesquisa em ação ou pesquisa aplicada, com ênfase na relação entre teoria e aplicação, tanto dos conhecimentos de conteúdos ou objetos de ensino quanto dos conhecimentos pedagógicos. Mais ainda, ênfase nas investigações sobre os conteúdos ou objetos de ensino e seu ensino a crianças e jovens, em outras palavras, investigação sobre conhecimento e transposição didática do conhecimento;
- transdisciplinaridade da prática pedagógica e didática com os demais conteúdos curriculares das disciplinas do curso de licenciatura para formação docente, desde o início deste, para garantir que os conteúdos e a transposição didática desses conteúdos sejam aprendidos de modo integrado, quer dizer, contextualização do conhecimento substantivo do curso de formação do docente, nas situações e problemas da Educação Básica, sejam elas de ensino e aprendizagem, ou típicas de outras dimensões da vida escolar;

- presença efetiva de disciplinas, recursos, laboratórios ou experiências que assegurem o uso das diferentes linguagens;
- a língua portuguesa, as linguagens artísticas, a informática, a matemática, as multilinguagens dos meios de comunicação;
- como recursos de construção do conhecimento no processo de formação profissional do professor;
- relação entre o conhecimento dos princípios que regem o desenvolvimento e a aprendizagem e o processo de construção de conhecimentos de uma ou mais áreas especializadas, de modo a assegurar aos estagiários uma aprendizagem significativa;
- ligação entre as várias áreas que fundamentam o conhecimento educacional a fim de contextualizar essas informações nas situações mais próximas dos futuros professores – a escola de sua comunidade, a escola que frequentou, a política educacional local e regional –, desenvolvendo compreensão e aplicação de noções sobre a educação escolar, suas relações com a sociedade, a cultura, a vida política e econômica;
- integração entre os diversos campos de ciências humanas e sociais com o objetivo de compreender e aplicar conhecimentos sobre a realidade nacional brasileira, sua diversidade e complexidade social, cultural e étnica, contextualizados por observações reais ou estudos de casos nos quais a questão da diferença é importante, para desenvolver a capacidade de ser proativo na construção de um clima acolhedor das variações e aproveitar a diversidade como recurso de enriquecimento das situações de aprendizagem de seus alunos;
- criação do projeto de formação docente envolvendo a participação efetiva de escolas para assegurar a aplicação a situações escolares reais, simuladas ou mediadas de todos os conhecimentos que forem adquiridos ao longo do curso de formação inicial, não envolvidos diretamente no aprendizado da sala de aula, incluindo atividades de elaboração de projetos pedagógicos, de diagnóstico, proposição e execução de programas, iniciativas de integração da escola na comunidade, prestação de serviços de natureza diversa às escolas da



comunidade, trabalhos em equipe envolvendo planejamento, gestão e avaliação de projetos de ensino;

- a existência de um lugar permanente para a prática docente, que envolva observação, preparação do plano de trabalho docente, regência supervisionada de classes de ensinos Fundamental e Médio, avaliação, atividades de orientação de alunos, coordenação e animação de trabalho em grupo, entre outras;
- residência escolar com efetiva participação, observação em sala de aula, gerenciamento do tempo e do espaço pedagógicos e dos recursos didáticos de apoio, durante tempo suficiente para enfrentar situações diferenciadas e imprevistas, sempre sob a supervisão da escola onde é realizado o estágio, a qual deverá participar da avaliação final do futuro professor;
- acesso, manipulação e prática com recursos de aprendizagem para si mesmo no curso de formação do docente e com os múltiplos recursos didáticos, tais como: livros, equipamentos, materiais de laboratório, existentes para dar suporte ao trabalho docente na Educação Básica;
- participação em situações formais ou informais de aprendizagem que ampliem os horizontes da informação, produzam inquietude intelectual e facilitem o acesso à cultura acumulada, às manifestações culturais, aos dados sobre fatos e tendências do mundo contemporâneo e do comportamento individual e social, e sobre o desenvolvimento de tecnologias, a economia e a política do futuro professor;
- conhecimento das condições de trabalho e carreira para ser capaz de compreender e atuar de modo autônomo frente aos conflitos, impasses e dilemas éticos próprios da profissão de docente e do processo educacional em geral;
- assistência para a formulação e execução de um projeto de desenvolvimento profissional durante o curso de formação do docente e para a proposta de um plano de autogestão do desenvolvimento profissional por meio de educação continuada após a conclusão do curso de formação do docente.

A prática é importante desde o primeiro dia de aula do curso de licenciatura, por meio da presença orientada em escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio que permita a reconstrução ou simulação de situações reais. O que hoje se entende por estágio deverá, sempre que as condições permitirem, ser equivalente à “residência” para a profissão médica: a culminância de um processo de prática que ocorre pelo exercício profissional pleno, supervisionado ou monitorado continuamente por um professor experiente que permita um retorno imediato ao futuro professor dos acertos e falhas de sua atuação. A importância da prática decorre do significado que se atribui à aprendizagem do estagiário para ensinar e fazer aprender.

Entendo que a docência prescinde compreender, aplicar e julgar a relevância, relacionar seus conceitos básicos e, como parte inseparável desse domínio de conteúdo especializado, saber fazer a transposição didática deste para situações de ensino e aprendizagem da Educação Básica, o que inclui, além de competências de gestão de ensino e aprendizagem, discernimento para decidir quais conteúdos a devem ser ensinados, em que sequência e com que tipo de tratamento.

Então, os cursos de licenciatura direcionam o seu olhar para a formação docente dos estagiários que realizam o estágio não obrigatório?

O estágio não obrigatório pode ingressar o estudante no mercado de trabalho, sendo uma atividade opcional dada ao aluno interessado que vem acrescer à carga horária regular e obrigatória, conforme a lei do estágio. Mas, muitas vezes, o estágio não obrigatório é realizado como mão de obra barata, o estagiário passa a ser um trabalhador comum, não é considerado um estudante em formação, a finalidade do estágio é deturpada (GONÇALVES, 2007).

Nessa modalidade de estágio as instituições observam se o estagiário está matriculado e possui frequência regular na instituição de ensino, é imprescindível também a celebração do termo de compromisso entre o estagiário, a parte concedente do estágio e a instituição, assim como as atividades desenvolvidas compatíveis com a prevista no termo de compromisso assinado entre as partes.

O descumprimento da Lei 11.788/2008, pela parte concedente do estágio gerará vínculo empregatício do estagiário com a outra parte, tornando o contrato de estágio nulo e gerando todos os encargos da legislação trabalhista e previdenciária, de acordo com o artigo 15 dessa lei, além disso as empresas podem estar sujeitas a

penalidade de não poder receber estagiários por dois anos, limitada a sua abrangência à filial ou agência que for cometida tal irregularidade.

Ao analisar algumas das peculiaridades dessa situação, pude verificar que é de fácil constatação outros vários aspectos que contribuem para um entendimento que o estágio é sinônimo de mão de obra barata. A mudança ocorrida com a promulgação da Lei em 2008 precisa ser seguida, pois há a necessidade de um controle e de uma fiscalização assídua nas instituições de ensino. É preciso verificar se estão cumprindo o papel ao qual foram incumbidas a fazer. Resta saber se o educando não está sendo apenas um “obreiro” de menor custo para a empresa.

A relação de estágio, na modalidade não obrigatória, é a que mais se assemelha à relação de emprego celetista, visto que reúne todos os seus elementos caracterizadores. A única situação em que será gerado o vínculo de emprego entre as partes na relação de estágio será quando a parte concedente vier a desviar a sua finalidade, fraudando-o. Ao fraudar a lei, estará a parte concedente desvirtuando a real finalidade didático-pedagógica que é a de preparar o aluno (neste caso, estagiário) para o mercado de trabalho e para a vida cidadã (DELGADO, 2009, p. 296).

O estagiário se traduz em um dos tipos de trabalhadores que mais se aproximam da figura jurídica do empregado – sem que a legislação autorize, porém, sua tipificação como tal. No estágio não obrigatório (remunerado), esse trabalhador intelectual reúne, no contexto concreto de sua relação com a concedente do estágio, todos os elementos relativos a fatos jurídicos da relação empregatícia, isto é, trabalho por pessoa física, com pessoalidade, não eventualidade, onerosidade e sob subordinação ao tomador de serviços. Na ordem jurídica, avaliando a causa e os objetivos pedagógicos e educacionais inerentes à relação de estágio, do ponto de vista do prestador de serviços, nega caráter empregatício ao vínculo formado. Essa negativa legal decorre de razões meta-jurídicas, ou seja, trata-se de artifício adotado com o objetivo de efetivamente alargar as perspectivas de concessão de estágio no mercado de trabalho (DELGADO, 2009, p. 301).

Sob à luz da Lei 11.788, promulgada em 25 de setembro de 2008, que define o estágio como “o ato educativo escolar que seja supervisionado pela instituição de ensino, desde que desenvolvido no ambiente de trabalho, visando à preparação do

estagiário para a vida profissional futura” retomamos a questão de pesquisa, “quais são as contribuições do estágio não obrigatório para a formação docente? ”

A formação docente dessa modalidade de estágio mostra-se fragilizada e esquecida tanto pelas instituições formadoras como pelas políticas públicas, que não discutem o viés educativo no estágio não obrigatório.

#### 4.3 FORMAÇÃO DOCENTE – ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO

Pela legislação anterior a natureza do estágio não tinha importância para definição de direitos e obrigações das partes; assim, as regras aplicáveis eram as mesmas, independentemente de ser ou não obrigatório o estágio. Não havia diferença de tratamento legal em relação a estágios de caráter curricular obrigatório, ou de caráter curricular facultativo.

A distinção define duas situações especiais contidas na lei, quais sejam: I – No parágrafo único, do artigo 9.º que, no caso de estágio curricular, estabelece a possibilidade de, alternativamente, a responsabilidade pela contratação de seguro a favor do estagiário ser assumida pela instituição de ensino e não pela empresa ou entidade que oferece o estágio. Tal não poderá ocorrer no estágio não obrigatório, quando a responsabilidade da contratação de seguro e encargos decorrentes será sempre de responsabilidade da empresa cedente; II – No artigo 12 da nova Lei, segundo a qual, no estágio não obrigatório, o pagamento de bolsa ou outra forma de contraprestação ao estagiário será compulsório, assim como será obrigatória a concessão de auxílio-transporte. No caso de estágio curricular obrigatório, tanto a bolsa como o auxílio-transporte são sempre facultativos.

A legislação anterior estabelecia que, independentemente do aspecto profissionalizante, direto e específico, poderia o estágio assumir a forma de atividade de extensão, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social.

Em relação à Educação Superior, observo que em especial, a Lei n.º 11.788/2008 adota o princípio de vincular o estágio, fortemente, ao efetivo cumprimento de projeto pedagógico do curso. Não respeitado esse princípio com

relação a atividades de extensão, monitoria ou de iniciação científica, estar-se-ia, desde logo, frente a uma situação irregular de estágio.

Caracterizado atualmente como um período de formação, durante a educação superior, que comporta a atribuição de créditos e durante o qual o estagiário desfruta do *status* de estudante, bem como do acesso a serviços como empréstimos, financiamentos, alojamento para estudantes, seguros, bolsa de estudos, entre outros, o “estágio não obrigatório” sofreu mudanças ao longo do tempo, acompanhadas pela evolução da legislação educacional.

Desde a década de 1940, diversas normas legais buscaram regulamentar o estágio no Brasil. As principais delas analisadas nesta pesquisa são: o Decreto-Lei n.º 4.073/42, a Portaria n.º 1.002/67 do Ministério do Trabalho, o Decreto n.º 66.546/70, o Decreto n.º 75.778/75, a Lei n.º 6.494/77 e o Decreto n.º 87.497/82. Também foram considerados os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) interpretando a aplicação das normas.

O estágio somente foi instituído nas faculdades e escolas técnicas no final da década de 1960, quando em 1967, sob a ditadura militar, o Ministério do Trabalho e Previdência Social sancionou a Portaria n.º 1.002. Nessa norma foi definida a importância do estágio para o aperfeiçoamento do ensino, definindo condições para o entrosamento entre a escola e a instituição. Determinou ainda que o estágio deveria ser firmado em um contrato contendo duração, carga horária, valor da bolsa e o seguro contra acidentes pessoais. Estabeleceu que não haveria vinculação empregatícia, encargos sociais, pagamento de férias ou de 13.º salário. Mas, o foco continuava no interesse das empresas, dando continuidade à política de estágio nascida com o Decreto-Lei n.º 4.073/42.

Já na década de 1970, ocorre a regulamentação do estágio de estudantes do Ensino Superior e Profissionalizante de 2.º Grau no serviço público federal, com a publicação do Decreto n.º 75.778, de 26 de maio de 1975. Os decretos e as portarias, a primeira lei tratando, específica e exclusivamente de estágio, foram promulgados no final da década de 1970. A Lei 6.494, de 7 de dezembro de 1977, somente foi regulamentada pelo Decreto n.º 87.497, em 18 de agosto de 1982. Essa lei vigorou sem nenhuma alteração por mais de uma década.

Em 2000, outra importante alteração ocorreu com a Medida Provisória n.º 1.952-24, que permitiu o estágio para estudantes matriculados no Ensino Médio não profissionalizante.

Seis décadas (1940-2000) de publicações de instrumentos regulatórios sobre o estágio não foram suficientes para que este, na prática, fosse considerado um elemento de formação plena do estudante, pois até o início da década de 2010 imperou “a ideia fragmentária de estágio, presente de forma difusa nas políticas educacionais”, entre diversas leis, decretos, portarias e pareceres, que, alargaram o conceito de estágio (LIMA; MARRAN, 2011, p. 3).

No final da década de 1990, surgiram as primeiras intervenções no “estágio” pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes Curriculares Nacionais,

[...] agregando uma distribuição diferenciada entre prática profissional, atividades complementares e a tentativa de um maior esclarecimento ou busca de aproximação entre o contexto da formação acadêmica, entre o âmbito teórico e o prático, porém somente tomou maiores proporções no governo de Luís Inácio Lula da Silva. (LIMA, 2011, p. 4).

Para enfrentar dificuldades das legislações anteriores, tramitou uma nova proposta de lei, que revogou as anteriores, e alterou dispositivos da relação trabalhista, em meados da década de 2010.

A nova proposta de lei sobre estágio foi enviada pelo governo federal, em mensagem ao Congresso Nacional, em 2006. O Projeto de Lei do Executivo foi aprovado primeiramente na Câmara dos Deputados. No Senado, o projeto foi apensado a uma proposta do Senador Osmar Dias, que teve preferência na tramitação. No final de 2007, foi aprovado. Por sofrer modificação, retornou à Câmara dos Deputados, onde teve a redação final aprovada. A Lei foi sancionada em 25 de setembro de 2008, sob o número 11.788.

Essa lei prevê duas grandes mudanças: o estagiário deve ter um tratamento diferenciado dentro da empresa, e a escola deve ser responsável por acompanhar e vincular o estágio ao processo didático-pedagógico de maneira formal.

Logo, em seu artigo 1.º, a lei define estágio como um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, visando à preparação para o trabalho produtivo do estudante. Além disso, inscreve-o no itinerário formativo do estudante e aponta a necessidade de fazer parte do projeto pedagógico do curso nas instituições educacionais.

As principais mudanças apresentadas pela nova legislação, podem ser assim sistematizadas:

a) definição de estágio curricular e não obrigatório, contudo, ambos observam aos mesmos formalismos;

b) a obrigatoriedade está definida no plano de cada curso, seja profissionalizante ou não. Portanto, a escola, ao prever estágio em seu projeto de curso, tem mais força nesta definição: o quanto e o que é obrigatório, já que está amparada em lei;

c) extensão, monitoria e iniciação científica só podem ser consideradas estágio se for previsto no projeto pedagógico do curso, e apenas para o estudante da educação superior;

d) o Termo de Compromisso passa a ser firmado entre o estudante, a escola e a empresa;

e) estagiários passam a ter direito a férias remuneradas de 30 dias, após 12 meses de estágio na mesma empresa; se for inferior deve ser proporcional, preferencialmente, durante suas férias escolares;

f) o tempo máximo de estágio na mesma empresa é de dois anos, exceto quando se tratar de estudante portador de deficiência;

g) profissionais liberais com registros nos seus respectivos órgãos de classe podem contratar estagiários;

h) é obrigatória a contratação de seguro de acidentes pessoais, no caso do estágio curricular, pela escola, e no caso do não obrigatório, pela empresa concedente;

i) tanto a escola como a empresa podem ter um responsável para acompanhar as atividades do estagiário. O responsável pela escola é o orientador, e o da empresa, o supervisor. Ambos podem constar no Termo de Compromisso;

j) a definição da jornada é uma novidade em relação à lei anterior: a carga horária fica limitada a seis horas diárias, em casos especiais a oito horas, sendo sempre no máximo 30 horas semanais, ficando em meia jornada nos períodos de provas;

k) concessão de bolsa ou outra forma de contraprestação, bem como de auxílio-transporte, no caso de estágio não obrigatório. No caso de estágio curricular, a bolsa é opcional;

l) previsão de estágio também para os estudantes do ensino médio regular, para estudante estrangeiro e para estudante em cursos profissionalizantes de educação de jovens e adultos (nessa modalidade abre exceção para participação de estudante das séries finais no ensino fundamental);

m) previsão legal para a interposição dos agentes de integração entre as instituições de ensino e a parte concedente do estágio, sendo que não pode representar nenhuma das três partes no Termo de Compromisso. O agente de integração pode ser lícitado pela escola;

n) estabelece relação entre o número de funcionários e de estagiários, sendo que nas empresas com mais de 25 empregados o número de estagiários não pode passar de 20%; o descumprimento das regras rende punições tanto às empresas quanto às escolas;

o) exclui o vínculo empregatício somente se for observado cumulativamente: matrícula, frequência regular do estudante, Termo de Compromisso e atividades desenvolvidas conforme anunciadas no Termo;

p) os estudantes com deficiência têm 10% das vagas de estágio, sendo que a jornada diária não pode ultrapassar quatro horas. Podem, ainda, renovar o estágio por mais de dois anos;

q) altera o artigo 428 da CLT, em que a lei geral que regula o trabalho é harmonizada com o novo conceito de estágio, controlando a precarização e as variações entre os estados;



r) altera o artigo 82 da LDBEN, definindo que cada ente federado só pode legislar sobre estágio observando essa lei, agora de caráter nacional.

A legislação prevê mais rigor no controle dos estágios pelos estabelecimentos de ensino, além da exigência de apresentação, pelos estagiários, de relatórios semestrais sobre suas atividades, bem como o relatório final. As empresas que contratarem estagiários que não se efetivaram como empregados formais, também estão obrigadas a um relatório de avaliação, ao final do estágio.

Ao considerar o estágio como momento e situação de aprendizagem, importa examinar de que forma se organizou esse processo, sob que enfoque de aprendizagem e que tipo de dimensões ou propósitos formativos foram priorizados.

O estágio é entendido aqui como campo do conhecimento e de iniciação à profissão docente – espaço propício para avaliar antecipadamente e auxiliar na consolidação da qualidade da formação inicial que está sendo desenvolvida, bem como avaliar os resultados da formação docente materializados na ação profissional dos professores da escola básica em seu cotidiano e ainda aferir as contribuições disponibilizadas pelo professor da universidade, orientador do estágio e pelo professor supervisor de estágio que atua na escola básica.

Defendo com esta tese que “o estágio não obrigatório contribui para a formação docente dos estagiários, essa formação pode ser ampliada quando o estágio assume uma perspectiva colaborativa”.

A formação docente tem sido tema persistente em diversas investigações científicas. O debate presente nessas produções referente à articulação entre a teoria e a prática, tão presentes nas reflexões que permeiam a temática, tem evidenciado a desarticulação entre a teoria e a prática (ROMANOWSKI, 2008) enquanto elementos que entravam uma formação consistente e adequada. Uma boa formação docente é fator importante na construção de processos educacionais de qualidade, principalmente quando se fala em formação inicial.

Um recente e grande movimento de incentivo e implementação de ações de formação inicial, caracteriza que a maior preocupação está no fato de “formar” cada vez mais professores, em termos da formação inicial, e observamos pouco movimento

de proposição dessa formação ocorrer a partir das escolas, em parceria com as instituições formadoras.

Considerando que a formação inicial continua a manter o caráter emergencial que sempre lhe foi atribuído historicamente, ainda estão por ser formuladas diretrizes amplas de formação nacional de professores que abranjam todas as instituições responsáveis pela oferta de cursos e pela sua regulação e avaliação (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 86).

É na formação inicial que o estagiário tem contato direto com as teorias educacionais e adquire conhecimento de conteúdo. Assim, ele aprende não só sobre o conteúdo a ser trabalhado, mas também a reconhecer o tipo de classe, a fazer uso de recursos didáticos, a formular os objetivos das aulas e a relacionar os conceitos trabalhados às necessidades dos alunos. No entanto, é em contato com a prática que o estagiário aprende a reconhecer seu futuro aluno e a identificar fatores que influenciam a aula no processo de ensino. É também no contexto da prática que o professor aprende a criar situações que ajudam a manter o interesse do aluno e adaptar as propostas de ensino às necessidades observadas em sala de aula.

Sem dúvida, propor a formação docente para “dentro” das escolas, poderia fazer muita diferença pela proximidade e vivência com o cotidiano, além de contar com a (co)-formação dos professores mais experientes dessas escolas (NÓVOA, 2009), no sentido de ultrapassarmos as barreiras entre a formação acadêmica e a realidade escolar.

A formação inicial tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais os estagiários vêm a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização. Essa formação, se bem realizada, permite à posterior formação em serviço avançar em seu aperfeiçoamento profissional, e não se transformar em suprimento à precária formação anterior, o que representa alto custo, pessoal ou financeiro, aos próprios professores, aos governos, às escolas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Considerando o silêncio quase total em relação à pesquisa da visão dos próprios professores acerca do caminho a ser percorrido para que seja efetivada a mudança de paradigma de formação de professores no Brasil – segundo Marli André

(2002) “as diversas fontes analisadas mostram um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais” (ANDRÉ, 2002, p. 13) – há muito a ser feito se o que se pretende é dar voz aos docentes para falar de suas dúvidas e certezas acerca de seu processo de formação.

Uma forma dessa sinalização é indicada em uma presença considerável de produções por meio de discussões advindas de teses, de dissertações, de eventos científicos, da mídia, de espaços privilegiados em periódicos especiais ou em seções inteiras desses periódicos dedicadas a inspecionar o tema, o qual vem despontando na atualidade como “campo de estudos” (ANDRÉ, 2010), ocupando crescente espaço nas produções acadêmicas no campo educacional (ANDRÉ, 2009).

Tais aspectos compõem um cenário que ilustra a necessidade de uma “verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação” (GATTI, 2011). Atentar para esse cenário, implica na adoção de ações institucionalizadas que contemplem a realidade apontada nas formulações sobre a formação docente na sociedade brasileira, considerando as configurações que tal formação apresenta e as propostas para o equacionamento das problemáticas vivenciadas.

#### 4.4 FORMAÇÃO DOCENTE – A EXPERIÊNCIA POR MEIO DO ESTÁGIO

A universidade, a escola e os alunos fazem parte da organização da experiência do estágio. Cada um deles desempenha atividades para que o estágio possa se efetivar. Em relação à universidade, é preciso considerar que haja um programa de práticas conveniado com as instituições onde elas serão realizadas, que se habilitem os recursos necessários para que o processo se desenvolva adequadamente, que se mantenha uma supervisão adequada tanto com respeito ao estagiário quanto ao próprio programa, e que a experiência lhes permita terem acesso a um credenciamento reconhecido.

O estagiário, ao enfrentar uma situação de trabalho real em companhia de outros profissionais com os quais pretende aprender, demonstra como realmente é, sua personalidade e características, que podem ser diferentes das apresentadas

durante as atividades acadêmicas. O estágio requer outro tipo de conhecimentos e atitudes bem diversas daquelas que são utilizadas nas aulas. Tal condição é mais atribuível a um tipo de estágio do que a outros, isto é, no Ensino Fundamental os estagiários se relacionam com crianças, com sujeitos que precisarão ouvir, entender e aprender, terão uma oportunidade especial para checar suas características pessoais, seus pontos fortes e fracos em relação à aprendizagem e poderão aprimorar a própria formação a partir da atuação com o futuro docente.

Por esse motivo, cada aluno vive o estágio de uma forma particular. Maneira que, em parte, depende da própria organização do período de estágio e, em parte, da vontade e do interesse com que cada licenciando enfrenta e se envolve na experiência do estágio.

A formação por meio da experiência pode ser um processo mediante o qual se cria conhecimento com a transformação das experiências. A aprendizagem experiencial está alicerçada na ação e que assume significado para o sujeito, pois a experiência em si é o ponto de partida para a aprendizagem. É nesse sentido que Jaques Gibbs e Rust (1993) apontam que a aprendizagem experiencial pode ser descrita como a aprendizagem que surge da reflexão sobre a experiência e que leva a uma ação intencional direcionada à comprovação das hipóteses que surgem dessa reflexão. Essa ação leva, por sua vez, a uma experiência mais profunda e a uma nova reflexão de forma tal que a aprendizagem experiencial pode ser concebida como um ciclo contínuo ou espiral. Cada novo ciclo de prática, uma vez refletida, oferece alicerces para o início de outro ciclo prático aperfeiçoado com base na reflexão e nos ajustes introduzidos no planejamento dessa nova fase.

Segundo Ryan, Toohey e Hughes (1996), os tipos de estágios podem ser descritos como estágio orientado para a formação prática dos estagiários, quando estes terão a aquisição das qualidades que serão importantes para o desempenho da profissão; estágio orientado para a consecução de objetivos acadêmicos por meio de práticas, quando a experiência prática é subsidiária das aprendizagens adquiridas na universidade; estágio orientado ao desenvolvimento pessoal e à construção da identidade profissional e o estagiário orientado para integração de conhecimentos teóricos e práticos, complementando as aprendizagens e as experiências acadêmicas com outras atividades que se produzem sobre o campo profissional.

De qualquer forma, aqui, destaco que o estágio constitui um cenário formativo no qual se entrecruzam muitos dos elementos e desafios a serem enfrentados pela formação inicial. Os desafios são similares, bem como as argumentações a serem usadas para fundamentá-los.

A partir das ideias de Thompson (1981), é possível inferir algumas contribuições para a formação docente. O autor explora os conceitos ou categorias: experiência, cultura e classe social.

Segundo Thompson “a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas os filósofos) são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo.” (THOMPSON, 1981, p. 15). O autor ainda destaca que é por meio do diálogo entre o ser social e a consciência social que se origina a experiência. Essa experiência não é apenas determinada pela teoria. Na medida em que exerce pressões sobre a sociedade, oferece novos dados para serem lidos e interpretados, ou seja, também determina a produção de novos conhecimentos. Os conhecimentos que se formaram e se formam, fora dos procedimentos acadêmicos, a partir das experiências vividas por homens e mulheres, não podem ser desconsiderados (THOMPSON, 1981, p. 15-17).

Para o autor, a história não é predeterminada, ela se faz nas relações sociais a partir das experiências vividas e compartilhadas, que não podem ser compreendidas *a priori*. Essa forma de conceber a experiência e o papel de homens e mulheres no processo histórico-social permite superar uma visão determinista que concebe a escola e seus profissionais como meros objetos, que apenas reproduzem a ideologia vigente. Para Thompson “nenhuma ideologia é inteiramente absorvida por seus partidários: na prática, ela multiplica-se de diversas maneiras sob o julgamento dos impulsos e das experiências” (THOMPSON, 1981).

Então, a relevância do conceito de experiência se deve, principalmente, ao fato de que se destaque a importância dos saberes da experiência docente na valorização dos sujeitos e suas práticas sociais no processo de formação docente. Isso significa, também, conceber os estagiários como sujeitos de suas ações. Sujeitos que, em meio às práticas que realizam cotidianamente, a partir de relações que estabelecem entre

si e com outros profissionais e das condições objetivas de trabalho, no interior da escola, produzem saberes e conhecimentos que precisam ser considerados.

Implica, ainda, considerar que a produção do conhecimento não se dá apenas na direção da universidade/faculdade para a escola; nesse caso, a pesquisa serviria, apenas, para confirmar hipóteses concebidas *a priori* como verdadeiras. Da mesma forma, a partir da lógica histórica proposta por Thompson, articulada ao conceito de experiência e às suas considerações sobre a produção do conhecimento, podemos pensar a formação docente sob outra perspectiva, que implica em superar a ideia de uma teoria pedagógica “ideal”, de caráter prescritivo, que deveria ser aplicada nas salas de aula pelos estagiários. Sob essa perspectiva, os processos formativos ocorrem a partir de uma visão aplicacionista da teoria e a análise das ações docentes acaba sendo efetivada buscando explicitar as faltas, os distanciamentos, os equívocos em relação a essa teoria, desconsiderando muitas vezes outros elementos determinantes da prática escolar.

Em relação à cultura, Thompson atribui a sua importância dentro de uma perspectiva histórica, considerando os contextos sociais dentro dos quais os termos foram elaborados. Cultura é entendida como lugar de transmissão de habilidades e produção de sensibilidades, sempre cortada pela noção de reciprocidade. Estudar a formação docente leva em consideração o movimento interno de cada instituição formadora analisada em relação ao contexto social que extrapola os seus muros, relacionado, por sua vez, com uma lógica de sistema que preside a universidade/faculdade ou escola em termos locais, nacionais e internacionais. Ao mesmo tempo, precisaria reportar-se à história de vida e profissional dos diferentes sujeitos que se relacionam no interior daquelas culturas, bem como às motivações individuais, de grupos (“comunidade de prática”, por exemplo) e às finalidades socioculturais que movimentam a sociedade na formação.

Em relação ao conceito de classe social, Thompson salienta, sobretudo, os aspectos sobre a composição, forma de ser e agir da classe, ressaltando seu caráter histórico e processual. Além desse conceito, trata de outras definições centrais para o escopo do marxismo, como luta de classes e consciência de classe. Na obra *A formação da classe operária inglesa*, Thompson desenvolve a tese de que o ponto crucial para que os trabalhadores se transformassem em classe foi a própria experiência e a ação coletiva dos grupos de operários em oposição às classes mais

favorecidas da sociedade inglesa (a burguesia). Para ele, diferentemente de Althusser e outros estruturalistas, classe não é um fenômeno que separa os indivíduos em grupos estáticos segundo sua posição na cadeia de produção. Ao contrário, é “um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto da matéria-prima da experiência como na consciência” (THOMPSON, 1987, p. 9). Mesmo em se tratando da definição de classe, Thompson não desvencilha seu foco dos conceitos de experiência e historicidade, a classe “traz consigo a noção de relação histórica” (THOMPSON, 1981, p. 9).

Na perspectiva apresentada pelo autor, não há como entender classe sem voltar os olhos para as experiências individuais e coletivas dos trabalhadores. Em suas palavras, a “classe se delineia segundo o modo como os homens e mulheres vivem suas relações de produção e segundo a experiência de suas situações determinadas, no interior do ‘conjunto de suas relações sociais’” (THOMPSON, 1981). A consciência de classe é sempre, em Thompson, a forma como as experiências são tratadas em termos culturais, como essas experiências se encontram enraizadas em tradições, nas ideias, no sistema de valores. Classe e consciência de classe são sempre o último e não o primeiro degrau de um processo histórico real” (THOMPSON, 1981). A cultura, nesse sentido, é considerada elemento conflitivo e arena de lutas de classe.

Por meio dos estudos de Thompson (1981), discutir a formação docente realizada no estágio não obrigatório implica em direcionar o olhar para a prática e para a experiência dos estagiários no ambiente escolar, é acompanhar o processo de experiências desses sujeitos, participar da trajetória de trabalho e, nesse sentido, em diálogo com o autor, buscar conversar diretamente com a noção de “experiência”, uma vez que este problematizou, em seus estudos, as condições históricas do “constituir-se” enquanto classe trabalhadora. A ênfase era dada às experiências que constituíam a trajetória dos próprios trabalhadores, compreendendo o passado como base da reconstrução de práticas sociais (que podem ser transformadoras) no presente. Merece destaque, também, relacionada ao conceito de classe, a ideia de formação como “fazer-se”, nesse caso “fazer-se professor”.

A experiência durante o estágio não obrigatório como processo de formação docente, processo por meio do qual os sujeitos se constituem enquanto possuidores de uma identidade própria, forjada, também, na experiência de classe, se dá na

cultura, nas instituições de formação docente, no cotidiano escolar e em suas relações sociais, nos percursos de escolarização do sujeito, entre outros.

#### 4.5 FORMAÇÃO DOCENTE – ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO E A “COMUNIDADE DE PRÁTICA”

O estágio não obrigatório contribui para a formação docente dos estagiários, essa formação pode ser ampliada quando o estágio assume uma perspectiva colaborativa, podendo essa formação acontecer em uma “comunidade de prática”.

Na formação docente é possível perceber futuros professores, que se engajam em relações de aprendizagem coletiva que resultam em práticas que refletem tanto a busca por conduzir projetos compartilhados como as relações sociais inerentes à formação. Essas práticas são propriedades de um tipo de comunidade que chamo de “comunidade de prática”.

O conceito de prática conota-se ao fazer, mas não somente fazer no sentido mais simples da palavra. A prática se relaciona ao fazer em um contexto histórico e social que tem origem na experiência. Nesse sentido, a prática é sempre social (WENGER, 2008). Segundo Wenger (2008), esse conceito de prática inclui tanto os aspectos explícitos quanto os aspectos tácitos, ou seja, o dito e o não dito, o que é representado e o que é somente assumido. Muitos desses aspectos tácitos podem não ser articulados nas relações existentes nas comunidades, porém, eles são sinais evidentes de um membro da comunidade de prática e são cruciais para o sucesso dos projetos dessa comunidade. Wenger (2008) enfatiza que a prática envolve mais que efetuar algo. Envolve participar de uma comunidade em atividades que resultem na aprendizagem.

As comunidades de prática são entendidas por Lave e Wenger (1998) como grupos de indivíduos com distintos conhecimentos, habilidades e experiências que colaboram ativamente, compartilhando conhecimentos, interesses, recursos, perspectivas, atividades e, sobretudo, práticas para a construção de conhecimento tanto pessoal quanto coletivo.



O conceito de “comunidade de prática” (CoP) foi introduzido por esses autores como um dos elementos que estruturam sua teoria social da aprendizagem. Nessa teoria, a aprendizagem é situada em trajetórias de participação em um mundo social ou, mais especificamente, no interior da “comunidade de prática”. A aprendizagem pode ser assim descrita como uma trajetória na qual os aprendizes se movem de uma participação periférica legítima para uma participação socialmente plena em tal prática, como constituída em um dado momento histórico.

Um aspecto distintivo da aprendizagem situada em “comunidade de prática” é a noção de currículo aprendido. Segundo Lave e Wenger (1998), as oportunidades de aprendizagem em uma “comunidade de prática” derivam de uma circulação de conhecimentos e práticas entre aprendizes e entre pares mais próximos. Mais do que os prover de ensinamentos, a importância da relação do professor regente com os estagiários reside em conferir-lhes um acesso legítimo à participação na comunidade. Como participantes periféricos legítimos, os estagiários podem ter uma visão de qual é a dimensão do empreendimento como um todo a ser realizado para se tornar competente em uma prática social, bem como ter em mente as metas de formação a serem perseguidas. Assim, o currículo vai se constituindo e se cumprindo na medida em que oportunidades de engajamento na prática vão ocorrendo. A prática na comunidade gera, portanto, um currículo em potencial que pode ser aprendido pelos estagiários que têm sua participação periférica legitimada.

Dessa perspectiva, a organização de processos formativos busca modos inventivos de engajar os estagiários em práticas significativas, de promover acesso a recursos que aumentem sua participação nessas práticas e de envolvê-los em ações, discussões e reflexões que façam diferença para a comunidade em que estão engajados, além de abrir seus horizontes de modo que sigam trajetórias de aprendizagem com as quais se identificam (WENGER, 1998).

Segundo Wenger (1998), há quatro elementos que podem definir uma “comunidade de prática”, que são domínio, comunidade, prática e identidade, cada um com um significado. O domínio refere-se ao assunto sobre o qual as pessoas trocam conhecimento, partilham saberes; a comunidade são as configurações sociais em que nossos empreendimentos se definem como buscas valiosas e nossa participação é reconhecida como competência; identidade refere-se a como a aprendizagem muda quem nós somos e cria histórias pessoais de transformação no

contexto da comunidade e a prática corresponde ao conjunto de saberes práticos que são partilhados.

Essas quatro vertentes são essenciais e devem estar presentes de forma equilibrada em uma “comunidade de prática”. Wenger (1998) alerta que a partir desses elementos é possível observar as fases de desenvolvimento e as principais preocupações associadas a cada fase, sendo que:

- na primeira fase há a descoberta do potencial e a intenção principal da “comunidade de prática”, quando ocorre a identificação da finalidade do domínio de interesse, da interação do grupo e da identificação das necessidades de conhecimentos comuns.
- na segunda fase há a agregação das partes, isto é, se estabelece o valor da partilha de conhecimento, se cria confiança suficiente para partilhar problemas e se estabelece conhecimento a partilhar e de como fazê-lo.
- na terceira fase considerada maturação se estabelece o papel da “comunidade de prática” na organização/sociedade, a “comunidade de prática” se mantém focada em sua finalidade, e a prática evolui da partilha para a organização e disponibilização de conhecimento.
- na quarta fase, na capitalização de conhecimento, se mantém a relevância do domínio e se adquire estatuto para a “comunidade de prática”, estimulando a capacidade intelectual e mantendo-a à frente, ou seja, na vanguarda.
- na quinta fase ocorre o momento da transformação que pode ser, por exemplo, cisão, extinção, ou uma mudança significativa de domínio da “comunidade de prática”.

Foi possível vivenciar/experienciar com o grupo de estagiários essas fases durante os meses da pesquisa participante, tendo como fator principal a formação docente durante o estágio não obrigatório.

O foco principal da teoria de Wenger é a “aprendizagem como participação social” (WENGER, 1998, p. 4). Ele destaca que participação não se refere somente a eventos locais de engajamento em certas atividades com certas pessoas, mas sim a um processo abrangente de sermos participantes ativos nas práticas de comunidades sociais e construirmos identidades em relação a essas comunidades (WENGER, 1998, p. 4).

O autor também considera a prática, a comunidade e a identidade como componentes – interligados e mutuamente definidores – necessários para caracterizar a participação social como processo de aprender e conhecer. Desse modo, o conceito de aprendizagem apresentado parece distinto daquele ligado somente a imagens de salas de aula, professores, livros. Para ele, portanto, a aprendizagem é parte integral do cotidiano, é parte de nossa participação nas comunidades e organizações.

Uma “comunidade de prática” é um espaço no qual o processo de negociação de significado pode ser explorado como um mecanismo para aprendizagem. A negociação de significado está envolvida tanto em atividades rotineiras, como comer, trabalhar, quanto em atividades que nos preocupam ou nos apresentam desafios. Esse processo pode envolver a linguagem, contudo não está limitado a ela; inclui nossas relações sociais como fatores na negociação, mas não envolve necessariamente uma conversa ou interação direta com outras pessoas.

Wenger (1998, p. 53) afirma que o “engajamento humano no mundo é, sobretudo, um processo de negociação de significado”. O processo de negociação de significado envolve a interação de outros dois processos: a participação e a reificação. A participação é entendida como uma experiência social de afiliação em comunidades sociais, bem como o envolvimento ativo em empreendimentos sociais.

Ela “[...] é tanto pessoal quanto social. É um processo complexo que combina fazer, falar, pensar, sentir e pertencer. Envolve toda a pessoa, incluindo nossos corpos, mentes, emoções e relações sociais” (WENGER, 1998, p. 56). A participação é um processo ativo, utilizada para descrever a interação entre membros de comunidades sociais.

O uso do termo reificação é menos comum do que participação, entretanto, “[...] em conjunto com a participação, a reificação é um conceito muito útil para descrever o nosso engajamento com o mundo como produtor de significado” (WENGER, 1998, p. 58). Etimologicamente, significa “tornar algo em coisa”, contudo, para o autor, isso não significa ser “essa coisa” necessariamente algo concreto ou material, pois a reificação pode ser, por exemplo, um conceito.

De modo geral, o conceito de reificação se refere [...] ao processo de dar forma à nossa experiência, produzindo objetos que congelam essa experiência em uma “coisa”. Com isso, criamos pontos de enfoque em torno dos quais se organiza a

negociação de significado. [...] É dada forma a certa compreensão que, então, se converte em um foco para a negociação de significado [...] (WENGER, 1998, p. 58-59).

Segundo Wenger (1998), o termo reificação inclui processos, como fazer, desenhar, representar, nomear, codificar e descrever, assim como perceber, interpretar, utilizar, reutilizar, decodificar e reformular. Os produtos da reificação não se referem somente à sua forma, não são simples objetos concretos, mas são reflexos da prática de uma comunidade, extensões dos significados negociados. A participação e a reificação são distintas e complementares. No processo de negociação de significados elas formam uma unidade, não devendo, portanto, ser consideradas separadas, nem vistas em oposição uma à outra.

## 5 ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO

Neste capítulo, são analisados os dados coletados a partir das entrevistas semiestruturadas, as falas transcritas e os registros do WhatsApp dos estagiários, dos coordenadores dos cursos de licenciatura, dos professores regentes, dos coordenadores e dos assessores da instituição pesquisada. Com o objetivo de analisar o processo de formação docente no estágio não obrigatório a partir de uma “comunidade de prática”, tendo como contexto as experiências dos estagiários, este capítulo está assim estruturado: 5.1 Comunidade de prática no estágio não obrigatório; 5.1.1 Engajamento mútuo; 5.1.2 Projeto coletivo; 5.1.3 Repertório compartilhado; 5.2 A docência aprendida na “comunidade de prática”; 5.3 Estágio não obrigatório e a relação com a universidade; 5.4 Estágio não obrigatório na instituição pesquisada: sob o olhar dos coordenadores e dos assessores; e 5.5 Relação dos professores regentes com os estagiários.

### 5.1 COMUNIDADE DE PRÁTICA NO ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO

Nesta seção apresento a caracterização do grupo de estagiários dos cursos de licenciatura como uma “comunidade de prática”. É importante enfatizar que a “comunidade de prática” contou com a participação e a contribuição dos professores regentes, dos coordenadores e dos assessores da escola. No entanto, a fim de se obter uma discussão mais efetiva dos resultados, neste trabalho, a caracterização foi conduzida a partir das três dimensões: engajamento mútuo, projeto coletivo e repertório compartilhado (WENGER, 2008). Desse modo, apresento separadamente cada característica, utilizando exemplos de trechos de algumas reuniões, de entrevistas gravadas em fita K7, WhatsApp e dos relatórios entregues por cada estagiário, para mostrar como cada característica foi evidenciada.

No primeiro momento, apresento o planejamento das reuniões do tipo “comunidade de prática” que foi possível coordenar a partir da pesquisa participante. Tomando por base as definições clássicas de pesquisa participante, Haguete (1999, p. 61-63) observa que a pesquisa participante consiste em:

a) presença constante do observador no ambiente investigado para que ele possa “ver as coisas de dentro”.

b) o investigador compartilha de modo consistente e sistematizado das atividades do grupo ou do contexto que está sendo estudado. Ou seja, ele se envolve nas atividades, além de compartilhar “interesses e fatos”.

c) os autores Mead e Kluckhohn, chegam a falar na necessidade de o pesquisador “assumir o papel do outro” para poder atingir “o sentido de suas ações” (HAGUETE, 1999, p. 63).

d) o pesquisador se insere, participa de todas atividades do grupo pesquisado, ou seja, ele acompanha e vive (com maior ou menor intensidade) a situação concreta que abriga o objeto de sua investigação, variando nos aspectos discutidos a seguir: o investigador interage como membro. Além de observar, ele se envolve, assume algum papel no grupo. Trata-se de uma opção que exige muita maturidade intelectual; acentuada capacidade de distanciamento a fim de não criar vieses de percepção e interpretação – o que não quer dizer neutralidade; e responsabilidade para com o ambiente pesquisado de modo a não interferir demasiadamente no grupo ou criar expectativas que não poderão ser satisfeitas, até pela circunstância de posição transitória do pesquisador no grupo. O grupo pesquisado conhece os propósitos e as intenções do investigador, e normalmente concorda previamente com a realização da pesquisa. O pesquisador pode ser membro do grupo ou se inserir apenas para realizar a pesquisa. Este normalmente se compromete a devolver os resultados da investigação ao grupo ou à comunidade pesquisados.

Cabe aqui comentar a participação dos estagiários durante as reuniões de “comunidade de prática”, que demonstraram grande empenho para contribuir com as discussões e promover o debate. Destaco que todos os participantes estagiários da “comunidade de prática” realizaram na instituição o estágio não obrigatório.

Para dar início às reuniões de “comunidade de prática” apresentei a proposta à direção, à coordenação e aos assessores da escola para ser analisada. Após aprovada, os principais objetivos das reuniões de “comunidade de prática” ficaram assim definidos:

- compreender o processo de formação docente no estágio não obrigatório;

- propiciar um espaço de partilha de experiências realizadas no estágio não obrigatório, de modo a gerar uma reflexão sobre o conhecimento aprendido na prática;
- possibilitar uma formação compartilhada entre professores universitários, professores regentes que atuam na instituição (Educação Básica) e estagiários na busca da articulação entre teoria e prática docente, a fim de estimular o pensamento crítico e a análise dos problemas da formação docente.

A participação dos estagiários na “comunidade de prática” da escola foi voluntária, tendo para isso sido expostos os objetivos do estudo e solicitada a autorização para efetuar a gravação de áudio das reuniões e das entrevistas individuais e, ainda, a utilização dos dados recolhidos e a publicação científica.

A **primeira reunião** do grupo de estagiários ocorreu com a presença de 25 estagiários dos cursos de Letras/Inglês, Letras/Espanhol, Matemática, Pedagogia, Arte, História, Educação Física e Ciências Biológicas. Essa reunião foi um momento para combinar o local, os horários e o dia das reuniões de "comunidade de prática" e apresentar a proposta de formação docente.

Os coordenadores, assessores ou professores regentes também participavam das reuniões sempre que se fazia necessário, como por exemplo, na intervenção de uma situação de aprendizagem do estagiário com sugestões ou definições conceituais a partir de sua experiência profissional como docente.

Ainda na primeira reunião foi possível discutir com os estagiários a partir das seguintes questões: por que você está aqui (no grupo de “comunidade de prática”)? O que você sabe fazer em sala de aula e o que você não sabe? Como você busca ajuda para minimizar as dificuldades encontradas no dia a dia (como estagiário)? A experiência como estagiário ajuda você no curso de formação?

Na **segunda reunião**<sup>3</sup> para ouvir os estagiários sobre a sua experiência de estágio não obrigatório na escola, alguns apresentaram os quinzenários, isto é, o planejamento elaborado para atender as turmas de alunos. O planejamento elaborado

---

<sup>3</sup> A partir da segunda reunião, o número de estagiários participantes passou a ser de 17 estagiários dos cursos de Letras/Inglês, Letras/Espanhol, Matemática, Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas.

é feito junto com o professor regente da turma. Alguns trouxeram suas sugestões de estratégias e até mesmo modelos de plano de aula. As dificuldades também foram relatadas, como mostra a fala do estagiário K:

Tentei pesquisar algumas estratégias e temas envolvendo o tema plantas aquáticas, mas está muito difícil encontrar uma coisa simplificada que envolva exatamente os conteúdos que devem ser trabalhados com a turma. Vi algumas experiências e vídeos, mas não sei se estão adequados à idade dos alunos.

Algumas questões foram apresentadas e discutidas de modo a representar um roteiro de discussões, como: destaque situações de seu dia a dia (do ambiente escolar) que geraram dúvidas em como proceder. Como você resolveu e o que possibilitou a resolução dessa situação? Qual foi a disciplina ou o conteúdo específico de seu curso de formação que possibilitou (ou facilitou) a resolução da situação?

Na **terceira reunião**, demos sequência às discussões da reunião anterior e os estagiários relataram as intervenções realizadas pelo professor regente durante a sua participação na execução da aula em sala de aula, e apontaram também os momentos significativos para a sua formação inicial. Alguns estagiários comentaram sobre a participação do professor da universidade na elaboração das estratégias. Segundo o estagiário N “o professor de metodologia ajudou na descrição da aula, deu dicas e sugestão de bibliografia”.

O assunto discutido nessa reunião foi sistematizado a partir das seguintes questões: a partir das orientações quais foram as dificuldades/facilidades que surgiram? O que você aprende em sala de aula no curso de formação e o que você aprende no estágio é diferente? Tem relação? Explique.

A **quarta reunião** seguiu com o fechamento de alguns detalhes da reunião anterior e contou com a participação de um dos professores regentes, que contribuiu com a sua experiência na área de língua portuguesa sobre concepções de leitura, a relação leitor-texto-autor, reflexões teórico-práticas: abordagem de diferentes gêneros textuais/discursivos.

Em relação ao que foi apresentado pela professora regente um dos estagiários comentou:



[...] muita coisa já foi feita para que o ensino de língua seja uma atividade mais fácil de ser executada, porém nem sempre o que se diz na teoria é colocado em prática de forma correta e com os objetivos bem estipulados. Com isso o que percebemos é que talvez o problema seja na forma como as teorias estão sendo praticadas, desse modo nos levando a pensar se o melhor não é fazer um aprofundamento junto aos professores [das escolas] dessa disciplina para que os mesmos entendam o “como fazer” e finalmente os alunos entendam e compreendam o aprender língua portuguesa. (Estagiário A)

Mesmo diante das dificuldades, é possível que o estagiário perceba elos que integram os componentes curriculares do curso de formação com a sua prática em sala de aula. Dessa forma, os estagiários de diversos cursos têm oportunidade durante o estágio de aprender componentes curriculares que o auxiliam na estruturação do estágio, sobretudo, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, tirar suas dúvidas em relação às concepções de língua, de texto, de leitura, de produção textual e tantos outros aspectos que auxiliam na formação docente.

Discutimos sobre o curso de formação, as disciplinas que os estagiários consideram importantes para a sua formação docente e as relações que podem estabelecer durante a prática do estágio não obrigatório.

Na **quinta reunião**, os estagiários apresentaram uma atividade que foi desenvolvida pelo professor regente, destacaram as dificuldades que os alunos apresentaram em relação ao conteúdo dessa aula.

Como não tiveram muito tempo de discussão os estagiários utilizaram o grupo do WhatsApp para explicar as dificuldades e as soluções apresentadas pela professora regente com a participação do estagiário, isto é, o estagiário contribuiu no momento da mediação do conhecimento. Assim se expressou o estagiário C:

[...] uma coisa que eu notei, que a interpretação dos alunos era diferente em relação ao que a professora estava explicando. O desenvolvimento da situação-problema foi apresentado de formas diferentes. Alguns erraram porque não sabiam o processo aditivo. Expliquei do meu jeito. O aluno entendeu o processo.

Nessa reunião também foram apresentadas algumas questões, como: quais são as atividades do estágio que favorecem o seu crescimento como futuro professor? Quais são as atividades do estágio que não permitem um maior crescimento como

futuro profissional? O que você mais gosta de fazer durante o estágio no ambiente escolar?

Essa discussão também se estendeu ao grupo do WhatsApp e gerou muitas participações. Os estagiários continuaram as discussões acerca das questões da quinta reunião sobre a formação docente.

A **sexta reunião** foi a discussão sobre a formação docente, com a presença da equipe pedagógica da escola. Nesse momento convidamos os coordenadores das universidades e das faculdades, mas não tivemos nenhuma participação. As questões que nortearam a discussão foram: como você gostaria que fosse o curso de formação e o estágio no colégio? Aponte sugestões. Essa questão foi enviada para os estagiários com alguns dias de antecedência para que cada um pudesse participar.

Na **sétima reunião**, os estagiários apresentaram o aluno que estavam acompanhando em sala. Organizaram um relatório das dificuldades de aprendizagem e descreveram as estratégias que utilizaram para auxiliá-lo. Durante a apresentação os demais colegas e a coordenação fizeram intervenções sobre a prática do estagiário. Durante as discussões surgiram novas formas de ensinar o assunto/tema/conteúdo, o interesse em descobrir a origem da dificuldade desse aluno e sugestões de experiências observadas que resultaram em aprendizagem.

Na **oitava reunião**, os estagiários apresentaram o registro escrito de um estudo de caso. O relato partiu da observação de uma turma e disciplina específica escolhida pelo estagiário. O destaque foi dado para o conteúdo e para a abordagem metodológica desenvolvida pelo professor regente.

Na **nona reunião** apresentamos um tema para que os estagiários pudessem, em duplas ou trios, elaborar uma aula interdisciplinar, utilizando recursos tecnológicos e materiais didáticos. As aulas foram registradas e apresentadas. O estagiário E falou:

[...] quero mostrar essa aula para a professora regente da turma do 5.º ano, vamos ver o que ela acha sobre essa atividade que elaboramos [...] aprendi a fazer sequência didática com ela. Não aprendi na universidade. Sei que essa atividade deverá ser adequada para os alunos com dificuldades de aprendizagem [...] a aluna [...] não terá condições de fazer, pois exige mais habilidades, que ela ainda não desenvolveu. (Estagiário E)

No WhatsApp registrei uma pergunta para gerar discussão entre os estagiários: “O que realmente consideram importante no período de estágio não obrigatório?” Os estagiários participaram a partir da resposta do colega, argumentando e justificando o seu posicionamento.

Na **décima reunião** os estagiários participaram de uma avaliação das reuniões de “comunidade de prática”, relataram a sua opinião sobre as reuniões e quais foram as contribuições para a sua formação docente. Também participaram de uma autoavaliação.

Em relação aos conhecimentos apreendidos nas universidades/faculdades e que se mostraram evidentes durante as discussões, destaca-se a presença dos conteúdos acadêmicos vinculados às aprendizagens habituais das universidades, os conteúdos mais práticos vinculados aos saberes práticos que produzem conhecimento individual e coletivo, os conteúdos específicos e os mais gerais que tratam do cotidiano escolar. Todas articuladas que surgem no decorrer do processo da formação. Durante as reuniões de “comunidades de prática” foram evidenciadas as seguintes situações:

- em alguns momentos a aprendizagem da docência quanto ao conhecimento específico fica evidente quando o estagiário desenvolve a aprendizagem acadêmica especializada. Momento esse, que o estagiário, a partir do que foi vivenciado em sala com os alunos, resgata conteúdo ou matéria específica de seu curso de formação. Alguns são mais básicos e outros estão ligados aos saberes dos colegas estagiários que ensinam o que sabem a partir do que estudam.
- atividades desenvolvidas durante o contato com os alunos, isto é, o desempenho prático vinculado à futura profissão e às rotinas escolares, relatados durante as reuniões e que geram também aprendizagem.
- aprendizagens gerais que não fazem parte de nenhuma matéria de fato, mas são básicas para o bom desempenho acadêmico e social do estagiário. A esse universo de aprendizagem, pertencem o domínio da leitura e da escrita, a tecnologia, a tomada de decisões, o trabalho em equipe, entre outros.

- a ética profissional, a perseverança no esforço, o respeito à diversidade, a solidariedade, o espírito crítico, a capacidade de inovação, a reflexão, a auto avaliação, entre outros, constitui a relação com aprendizagens gerais e pessoais compartilhadas.

A formação da “comunidade de prática” foi observada por meio das três dimensões que, segundo Wenger (2008), caracterizam uma “comunidade de prática”: engajamento mútuo, projeto coletivo e repertório compartilhado.

### 5.1.1 Engajamento mútuo

O engajamento mútuo pode ser visto de diversas formas, no auxílio aos outros estagiários, nas discussões e nos planejamentos de aula que eram facilitados pela amizade entre os componentes do grupo ou eram enriquecidos pelas visões diferentes sobre o mesmo assunto. Também foi visto o engajamento mútuo na troca de experiências, na ajuda com a condução das aulas e no auxílio que os membros mais antigos do grupo deram aos novos membros.

Wenger (2008) afirma que uma "comunidade de prática" só se constitui quando existem pessoas engajadas em ações e na negociação dos significados dessas ações. Pelas ações desenvolvidas no estágio não obrigatório, foi possível observar um engajamento dos estagiários em seu grupo. O engajamento mútuo foi visto nas formas de comprometimento com os membros do grupo e também nas ações do estágio.

Wenger (2008) enfatiza que o engajamento mútuo não envolve homogeneidade, mas envolve o desenvolvimento de uma relação entre pessoas. Os membros de uma comunidade de prática não precisam ter características semelhantes para se engajarem. Pode haver diferenças de idade, na forma de pensar e nas ações desenvolvidas, porém, todos se relacionam de forma a contribuir para a atividade do grupo.

Ao se engajar em uma "comunidade de prática", o sujeito salienta suas diferenças e também cria similaridades com os outros membros (WENGER, 2008). Neste trabalho observei que as diferenças foram conduzidas de forma a aprimorar as

práticas do grupo e o engajamento fez com que eles desenvolvessem repertórios semelhantes e criassem uma identidade dentro da comunidade. O engajamento dos grupos resultou na definição de um trabalho em conjunto.

O engajamento dos membros de uma comunidade, a fim de obter conhecimento a partir de um trabalho coletivo, abrange compartilhamento de repertórios e negociação de seus significados. O trabalho no estágio não obrigatório é o que dá coerência ao repertório compartilhado. Em uma "comunidade de prática", os elementos de repertório podem ser bem heterogêneos e envolvem o compartilhamento de rotinas, de palavras, de ferramentas, de formas de fazer algo, de histórias, de gestos, de símbolos, de ações ou de conceitos que uma comunidade produz ou adota no curso de sua existência e que se tornam parte de sua prática (WENGER, 2008).

O engajamento ocorreu tanto entre os estagiários que estagiavam no mesmo ano, pois a escola tem várias turmas de cada ano, como nos que atuaram no ensino fundamental e médio. Desse modo, percebi a ajuda mútua e a preocupação com o desenvolvimento das atividades entre os membros do grupo em geral, o aprendizado da organização do plano de aula. Esses resultados ficaram evidentes nos relatos dados nas entrevistas e durante as reuniões da "comunidade de prática", como mostram os relatos dos estagiários D e E, destacados nos trechos a seguir.

Eu acho que estava todo mundo bastante interessado para fazer essa atividade, porque foi um desafio trazer o estudo de um assunto que não dominávamos. (Estagiário D)

[...] acho que, no geral, todo mundo se ajudou bastante, não é? Quando a gente discutia, mesmo que tinha uma coisa que todo mundo achava que ia dar errado, a gente conseguia mudar, discutir e dar opinião. Acho que não teve nenhum grande problema. Em geral, o pessoal aceitava bem a opinião. (Estagiário E)

Mesmo com as diferentes vivências que cada um trazia, cursos de licenciatura diferentes e/ou universidades diferentes, todos se ajudavam mutuamente, lendo os planejamentos e trazendo novas ideias para completá-los. Esse engajamento não foi notado apenas no trabalho para ser discutido nas reuniões de "comunidade de prática", mas também pelos professores regentes e pela coordenação da escola. Os estagiários se ajudavam nas discussões, no trabalho com os conteúdos escolares e

na aplicação das aulas na escola; mesmo que a atividade não fosse a sua, procuravam assistir às aulas dos outros estagiários e intervir quando fossem solicitados, como mostram os relatos a seguir.

O grupo deste semestre me auxiliou muito a superar algumas dificuldades nos conteúdos. (Estagiário G)

Eu acho que foi legal. Pelo menos no meu grupo, com quem eu trabalhei, eu achei que todos estavam bastante engajados. Tanto que essa questão de a galera ir assistir às intervenções alheias [...], eu tive duas intervenções muito interessantes que os outros colegas de estágio vieram ajudar e eu achei que isso que aconteceu foi muito legal. Pelo menos nessa questão desse grupo foi divertido. (Estagiário A)

Os estagiários do ampliado colaboraram bastante na elaboração das produções, tanto nas questões de infraestrutura quanto nas questões pedagógicas. (Estagiário H)

Vários exemplos do engajamento do grupo foram vistos nas discussões dos planejamentos. O trecho de transcrição da reunião exemplifica um desses momentos de engajamento, quando alguns estagiários estavam explicando sobre uma atividade de geografia, mostrando os diferentes tipos de relevo.

É, eu acho que, quando eu peço para ver a definição em livro de diferentes relevos, eu acho que já cria uma certa especificidade. Se, então, existem montanhas, ele recebe o nome diferente porque as montanhas são relevos resultantes do movimento das placas tectônicas, do encontro entre duas placas que acaba elevando a superfície no decorrer de milhares de anos e formando as estruturas montanhosas. (Estagiário B)

Acho que poderia abordar isso na própria parte que faria as maquetes com as turmas, como você estava falando. Porque podia justamente usar de cores diferentes e introduzir esse conceito para ficar mais claro e não fazer, por exemplo, os desenhos dos relevos. (Estagiário I)

Você pede para os alunos os materiais ou vamos pedir para a escola? (Estagiário C)

Eu tinha pensado, primeiro, em não deixar para eles mexerem, para eu mexer. (Estagiário B)

E se a gente fizer um modelo? (Estagiário C)

Todas as sugestões são bem-vindas para a realização do planejamento. Alguém mais tem outra ideia? (Estagiário B)

Acho que a melhor forma é explicar para eles e montar junto [...] eles vão aprender fazendo. (Estagiário F)

Podemos pensar também em ensiná-los a pesquisar em livros sobre o relevo.  
(Estagiário C)

Esse trecho mostrou o engajamento entre os estagiários. É possível notar que os estagiários estavam empenhados em desenvolver o trabalho em conjunto. Em síntese, as características do engajamento mútuo dos membros do grupo da "comunidade de prática" são: interesse e envolvimento no planejamento e atividades do estágio; afinidade entre os membros; respeito às diferentes opiniões; troca de experiências; auxílio aos outros membros do grupo na conduta de suas práticas; engajamento na inclusão de novos membros.

### 5.1.2 Projeto coletivo

Os estagiários desenvolveram planos de aula de acordo com os conteúdos que os alunos estavam aprendendo em sala de aula. Os planos de aula fizeram parte do "projeto conjunto".

Segundo Wenger (2008), ao construírem um projeto coletivo, os membros da comunidade podem encontrar formas de fazê-lo juntos, mesmo que cada um tenha suas diferenças e aspirações pessoais. Um projeto coletivo não necessariamente apresenta efeitos uniformes em todos os membros do grupo. Assim, somente a comunidade pode negociar as condições, exigências e recursos que moldam a prática. O projeto nunca é completamente negociado por apenas um ou poucos membros.

Ainda em relação aos projetos coletivos que definem uma "comunidade de prática", Wenger (2008) enfatiza que a definição de um projeto coletivo é um processo e não uma negociação estática. Esse processo produz relação de responsabilidade mútua entre os envolvidos. Os membros do grupo se sentem responsáveis pelos outros. Como comunidade e como indivíduos, os membros se sentem preocupados com o que eles estão fazendo e o que acontece à volta deles e assim tentam definir as circunstâncias que os cercam. O compartilhamento de ideias em uma "comunidade de prática" é o que leva participantes a negociar a adequação do que fazem.

Nos momentos de discussão e de aplicação dos planos de aula, os estagiários se mostraram envolvidos no projeto construído coletivamente e apresentaram responsabilidade para com o outro, se importando em ajudar os colegas. Essa responsabilidade não foi demonstrada apenas com os colegas que participaram de alguma forma do plano de aula, mas percebeu-se uma preocupação entre todos os envolvidos em ajudar os colegas de outros anos/turma e disciplina em suas atividades (no caso dos estagiários que realizam o estágio no ensino fundamental II a ensino médio), o que pode ser exemplificado no fato dos estagiários procurarem os professores regentes ou estagiários mais experientes. O trecho abaixo também mostra a preocupação dos membros do grupo em ajudar um colega que estava com problemas em definir o tema e as atividades de sua aula:

[...] então eu pensei em fazer alguma coisa relacionada à alimentação. Dar algum texto mais tranquilo e eu achei esse caderno temático aqui que tem vários textos legais, dá para tirar trechos. Aqui tá usando uma nomenclatura bem simples e acessível ao ano que pretendo aplicar. Pensei em dar um texto pra eles lerem sobre a alimentação saudável e depois ir perguntando, questionando o que eles entenderam do texto e deixarem eles construírem conceitualmente as informações, relacionar as informações que tem aqui no texto [...]. (Estagiário B)

Eu acho que alimentação é um pouco ainda meio [...] sei lá, pela forma como você for colocar talvez possa ter muitos nomes complicados ou muita coisa visual que talvez eles não estejam tão adaptados, é um tanto pesado ainda. É opinião particular, eu acho que pode ser muito interessante pra uma turma de Ensino Fundamental II [...]. (Estagiário D)

É, eu dei uma lida aqui e está bem para Ensino Médio mesmo né, até superior. (Estagiário B)

Até porque exige isso uma curiosidade que a gente tem mais quando a gente conhece a química orgânica, tipo começar a ler rótulo de embalagem [...]. (Estagiário F)

Então, eu acho legal, mas eu tenho muito medo de trabalhar de uma forma muito complexa e os alunos não entenderem nada, por exemplo, não conseguir fazer muitas relações com o que eles já viram [...]. (Estagiário B)

É, eu estou tentando ver sobre o fechamento, não sei se precisa fazer um fechamento geral de tudo. Talvez a ideia de pegar um texto bem lúdico e conceitual assim, na área da saúde, para fazer um fechamento até que seria legal também. Mas a ideia é introduzir algo novo também [...] uma revisão final. (Estagiário F)

Não chega a ser uma revisão final, mas a questão é que você poderia introduzir conceitos novos, mas de uma forma que você utilize como ferramenta o que foi capturado durante todo o processo, entendeu? (Estagiário D)



O trecho mostra que todos os estagiários estavam envolvidos no processo de execução das atividades propostas. Mesmo que o planejamento da aula não fosse daquele estagiário, todos ficavam responsáveis pela elaboração de uma estratégia, todos os estagiários se comprometiam, ajudando com ideias e ações, no sentido de promover um melhor trabalho. Situações como a apresentada com esse trecho de reunião também mostram que os estagiários demonstravam outra característica de comunidade citada por Wenger (2008), o repertório compartilhado.

### 5.1.3 Repertório compartilhado

De acordo com Wenger (2008), os elementos do repertório compartilhado não necessariamente precisam ser homogêneos. As palavras e as ideias compartilhadas durante as reuniões da “comunidade de prática” nem sempre convergiam para um mesmo sentido ou um mesmo foco. No entanto, a coerência do repertório compartilhado não está no repertório em si, como uma atividade específica, mas está no fato de que ele faz parte da prática da comunidade e converge para os objetivos propostos para a realização das atividades.

O grupo de estagiários participantes deste trabalho, os repertórios compartilhados, envolviam também ações, experiências, conhecimento, modos de fazer e também materiais. Os momentos de compartilhamento de repertórios ocorreram durante as reuniões de discussão e na elaboração dos planos de aula, quando os estagiários contavam sobre as suas experiências nas salas de aula.

A aplicação de atividades na escola também era momento de compartilhamento de repertórios, nos quais os estagiários disponibilizavam materiais que traziam de casa para ajudar nas atividades e compartilhavam modos de executá-las. Nas atividades, o compartilhamento de repertório envolveu todos os membros, mesmo os mais novos que, muitas vezes, traziam sugestões diferentes para as práticas em sala de aula.

Wenger (2008) sugere que, quando sujeitos observam os efeitos das suas práticas na comunidade e desenvolvem relações com os seus pares, essas relações resultam na construção de uma identidade produzida pelo entrelaçamento de ações

participativas e reificativas. A negociação dessas relações constrói quem o sujeito é dentro da comunidade.

Wenger (2008) ainda enfatiza que os repertórios de uma “comunidade de prática” não incluem apenas ideias compartilhadas, mas também rotinas, palavras, ferramentas, formas de fazer, histórias, gestos, símbolos ou ações que a comunidade produz ou que seus membros compartilham ao curso de suas atividades. Nesse sentido, pode-se observar que o repertório compartilhado pelos estagiários não se baseava apenas em ideias, mas também no compartilhamento de experiências, formas de fazer e ações. Ao serem perguntados sobre as contribuições que cada estagiário deu para o grupo, podemos ver a presença de repertórios compartilhados:

Eu acho que eu dei bastante opinião, sugeri alguns experimentos, inclusive, utilizando lego, analogias que eles pudessem fazer entre os clássicos da literatura e os modelos que a gente poderia levar [...]. Aquela dupla de meninos novos (Estagiário N e M), eles tinham ideias excelentes, inclusive eu acho que eles foram os que mais me ensinaram porque eles tinham ideias que realmente eu nunca teria pensado, experimentos e a forma de abordagem também. (Estagiário C)

Todo o processo de compartilhamento de repertório resulta, também, na definição de um projeto compartilhado, na negociação de significados. Apesar de cada indivíduo apresentar repertórios diferentes, como um grupo, na negociação de significados, comecei a identificar ideias semelhantes, compartilhadas por todos. São essas ideias que mostram a unidade do grupo em torno de um projeto e a pertença do sujeito a tal comunidade. Essas ideias podem ser notadas no relato de um estagiário (Estagiário B) durante as entrevistas:

Acho que todo mundo compartilhava como principal é o sentido de desenvolver os conteúdos de forma que o aluno chegasse ao conceito, sem você precisar de ficar passando as informações automaticamente, então acho que esse foi o principal obstáculo a vencer, porque não é nada fácil, parece simples, mas não é simples né, você fazer isso com os alunos, você planejar uma aula e ter formas que ele vá construindo o conhecimento ao longo daquela intervenção sem você dar muitas dicas né.

A partir do exposto até o momento, percebi que as três características de “comunidades de prática” precisam estar presentes em grupos reconhecidos ou comunidades constituídas formalmente para criar um contexto de negociação de

significado. Todas as características podem ser encontradas nas entrelinhas de grupos que se constituem, sem necessariamente ter seu projeto discutido e registrado. Por outro lado, mesmo que não apresentem um registro formal, as “comunidades de prática” se constituem de um ambiente de negociação de significados e de aprendizagem.

Muitas vezes, em “comunidades de prática”, a aprendizagem não é vista como parte das atividades que realizam. Isso porque o objetivo da comunidade não está relacionado à aprendizagem. No entanto, mesmo não sendo o objetivo, a aprendizagem se encontra intrínseca à prática, sendo muitas vezes reconhecida apenas como mudança de ideias, ou de atitudes. No grupo de estagiários participantes da “comunidade de prática” não foi observada tal situação, já que muitos deles tinham o objetivo pessoal de aprendizagem, aprender mais sobre a profissão de professor. Sendo assim, todos reconheceram as aprendizagens desenvolvidas durante o período de participação das atividades, as comunidades incluem a aprendizagem profissional.

Eu acho que a coisa mais importante que eu aprendi foi explicar um conteúdo em sala de aula. Eu lembro que a primeira vez que eu entrei numa sala, um aluno não conseguia entender do jeito que eu falava, eu me desesperei e quis sair chorando, foi a inexperiência. Com o estágio, eu aprendi a me planejar, a pensar o próximo passo e a falar já tipo “está bom se ele não entendeu direito, vamos pensar de uma outra maneira”. (Estagiário E)

Aprendi a ensinar sem agir de forma muito expositiva. Quando vocês falavam que a nossa primeira intervenção estava expositiva demais, para a gente procurar mudar, eu vi que vocês bateram nessa tecla mais de uma vez, mas para mim, quando eu ouvia isso, não surtia muito efeito, eu achava: "ah, eles estão dizendo que está muito expositiva, mas na hora eu vou tentar fazer uma coisa diferente e não vai ficar". No fundo ficou muito expositivo. Nessa experiência, eu notei que para os alunos foi muito ruim, porque fica aquele monólogo, aquela coisa chata. (Estagiário O)

Eu aprendi mais sobre sequências didáticas. Também gostei que a gente teve oportunidade de usar outros tipos de coisas, a gente usou o lego, as meninas fizeram modelos com a massinha, eu nunca tinha pensado em fazer isso e achei bem legal porque é simples né. (Estagiário N)

Eu aprendi a trabalhar em grupo [...] é legal você ouvir críticas quando você faz alguma coisa porque te ensina né, como você pode fazer de uma melhor forma. Então eu achei que as discussões das reuniões eram fundamentais, porque principalmente quando você não tem experiência e você elabora uma aula em casa, sozinha, você não tem muita dimensão de como que os alunos vão atender aquilo e quem já tem mais experiência, já sabe né. (Estagiário G)

Eu aprendi a respeitar a opinião alheia, mas também manter firme a minha opinião de acordo com argumentos lógicos. Claro que você saber recuar numa proposta, num planejamento é importante porque significa que você percebeu a perspectiva do outro, por isso que a gente faz em dupla a intervenção, e o grupo também né, que pode contribuir. (Estagiário M)

Os depoimentos dados durante as entrevistas mostram que as aprendizagens foram variadas e ocorreram em diversos momentos. Os estagiários, em geral, relataram terem aprendido mais sobre a prática em sala de aula, novas formas de ensinar, novas ferramentas a serem utilizadas no ensino dos conteúdos e também a trabalhar em grupo, relacionar-se com pessoas e opiniões diferentes. De tal modo, podemos ver que a aprendizagem está intrínseca à prática em comunidade, podendo ser desenvolvida à medida que se desenvolve o engajamento mútuo no trabalho em prol de um projeto em conjunto e se compartilham repertórios.

No grupo de estagiários, o engajamento na comunidade, a preocupação com as atividades e o compartilhamento de repertórios resultaram em aprendizagem, como sistematizado a seguir.

- envolvendo formas de engajamento mútuo - o engajamento entre os estagiários resultou em aprendizagem pela troca de experiências, uma vez que todos tinham a liberdade de sugerir alterações nos planos de aula, sugerir métodos a serem utilizados em aula, ou mesmo, discutir algum conceito específico de sua área de formação acadêmica.
- entendendo o projeto - o entendimento do projeto se deu pela vivência e pela experiência, o que resultou em aprendizagem. A preocupação com o desenvolvimento das atividades também fez com que os estagiários desenvolvessem métodos de ensino, o que resultou na aprendizagem sobre a produção de planos de aula e a atuação em sala de aula.
- desenvolvendo o repertório do grupo - a troca de experiências, de sugestões e de ideias que eram dadas para a produção dos planos de aula, o compartilhamento das formas de fazer e também do conhecimento teórico que os estagiários tinham, resultaram na aprendizagem de todos sobre como atuar em sala de aula, o uso de diferentes métodos de ensino e também sobre as teorias de ensino.

Assim, a formação de uma "comunidade de prática" está relacionada à formação docente e à participação por meio de oportunidades de convívio com

sujeitos que se engajam no mesmo projeto e também à aplicação dos conhecimentos adquiridos na comunidade e fora dela. A formação da "comunidade de prática" e suas implicações no grupo de estagiários da instituição pesquisada está relacionada aos indicadores citados por Wenger (2008), apresentados no capítulo anterior. Uma relação entre os indicadores de Wenger (2008) e os resultados obtidos nesta investigação pode ser vista no quadro a seguir:

**Quadro 2 – Indicadores de Wenger (2008) da formação da comunidade de prática e os resultados obtidos na investigação.**

<b>Indicadores da formação de uma comunidade de prática proposta por Wenger (2008)</b>	<b>Indicadores observados no grupo de estagiários (estágio não obrigatório)</b>
Relação mútuas sustentadas, sejam elas harmoniosas ou conflituosas.	Se engajavam no grupo, demonstrando respeito a diferentes opiniões.
Maneiras compartilhadas de engajamento para fazer as coisas juntos.	Todos se engajavam em ajudar os colegas na produção dos planos de aula e na aplicação das aulas na escola.
Rápido fluxo de informações e propagação de inovações.	Compartilhavam informações durante as reuniões e também fora delas, por e-mails e redes sociais (WhatsApp).
Ausência de comentários introdutórios, como se as conversas e as interações fossem continuação de um processo em curso.	A interação era facilitada pela amizade e confiança que se formou ao longo das reuniões.
Rápida exposição de um problema a ser discutido.	Expunham suas dificuldades durante as reuniões de discussão, onde todos se engajavam para ajudar.
Coincidência substancial nas descrições dos participantes que pertencem à comunidade.	O convívio e o engajamento permitiram a formação de algumas características em comum. Todos tinham grande interesse pela docência e falaram disso frequentemente.
Saber o que os outros sabem, o que podem fazer, e como podem contribuir para o empreendimento.	Conheciam as habilidades de seus colegas, mesmo os membros mais novos se tornavam conhecidos ao longo do tempo. Cada um era solicitado a ajudar de forma a contribuir com a prática em sala de aula.
Identidades definidas mutuamente.	Todos se identificavam como membros do grupo e em formação.

Fonte: A autora, 2015.

A formação da comunidade de prática a partir do engajamento dos estagiários no projeto que foi apresentado para a instituição, resulta em diversas situações de aprendizagem para seus membros. Dentre as aprendizagens que se podem obter em

qualquer "comunidade de prática", o trabalho em grupo se destaca, uma vez que a comunidade se forma pela prática produzida em conjunto. O trabalho em grupo não é uma tarefa fácil, pois envolve sujeitos diferentes e exige constante negociação. Dos estagiários que realizaram o estágio não obrigatório, boa parte relatou que, embora seja uma tarefa difícil a interação eles, aprenderam a trabalhar em grupo.

Dentre as maiores dificuldades que os estagiários enfrentaram no início da proposta do projeto de "comunidade de prática", estava a dificuldade de trabalhar em duplas, trios com pessoas de opiniões diferentes e de outras áreas de formação e também a de ouvir a opinião dos outros membros sobre o plano de aula que haviam elaborado. O convívio com pessoas que apresentavam vivências e experiências diferentes, como era o caso dos professores regentes, foi algo difícil no começo, para alguns estagiários, mas, com o passar do tempo, esse convívio resultou em aprendizagem e contribuiu para a formação destes. A aprendizagem no trabalho em grupo pode ser contatada nas falas dos Estagiários M e N, transcritas a seguir.

Eu aprendi a respeitar a opinião alheia, mas também manter a minha opinião de acordo com argumentos lógicos. Claro que você saber recuar numa proposta, num planejamento, é importante porque significa que você percebeu a perspectiva do outro. Por isso que a gente compartilha e conversa sobre a intervenção, e o grupo pode contribuir. (Estagiário M)

Eu aprendi a conviver com pessoas que pensam de forma diferente da minha. (Estagiário N)

As diferentes opiniões e críticas dadas aos planos de aula durante as discussões em grupo, ou mesmo nas duplas, foram essenciais para o engajamento do grupo, para que negociassem o projeto e compartilhassem repertórios. Aceitar a crítica e trocar opiniões foi um processo que resultou em aprendizagem e contribuiu para a formação dos estagiários do grupo.

Aprender a produzir um plano de aula foi uma das tarefas mais difíceis para os estagiários. A maioria nunca havia feito isso, mesmo os que já tinham experiência no ensino, e aprender a produzi-lo exigiu o engajamento do grupo, para que aqueles que já sabiam ajudassem os menos "experientes". As dificuldades em produzir um plano de aula e a aprendizagem sobre como produzi-lo foram relatadas em uma das reuniões de "comunidade de prática". Os estagiários B e E assim comentaram:

“aprendi a fazer um plano de aula.” (Estagiário B). “Aprendi que a preparação da aula não é um processo simples e que requer muita discussão.” (Estagiário E).

A aprendizagem sobre como produzir um plano de aula ocorreu em diversas situações. Ao serem questionados, os estagiários relataram que as discussões dos planos de aula com a participação dos professores regentes, estagiários mais experientes ou com o grupo foram essenciais para essa aprendizagem. O estagiário C falou: “Durante as reuniões aprendi, pois sempre discutimos os planos de aula e o modificamos, deixando-o melhor”.

Além de aprenderem sobre a estrutura do plano de aula e seus componentes, os estagiários também aprenderam a produzir um plano de aula pensando no público-alvo, nos conhecimentos prévios dos alunos, nas possíveis dúvidas que poderiam surgir e também nos conceitos já abordados pelos colegas de estágio, de forma que os alunos pudessem ver uma relação entre as aulas.

Aprendi a me antecipar sobre as possíveis dúvidas dos alunos. (Estagiário K)

Aprendi a buscar adaptar as abordagens nas intervenções baseado nos conhecimentos prévios dos alunos e nas intervenções anteriores, buscando correlacionar os conteúdos e criar uma linearidade. (Estagiário Q)

A aprendizagem sobre a elaboração de um plano de aula, pensando no aluno e no andamento do projeto da comunidade, só se tornou possível pelo fato de todos os estagiários estarem engajados e pensando em desenvolver um projeto em conjunto. Ao apontarem as situações em que aprenderam a pensar nas questões da aprendizagem do aluno para a produção do plano de aula, os estagiários enfatizaram a importância das reuniões de discussão desses planos, momento em que o grupo, o professor regente e todos os participantes podem expor opiniões e ajudar os estagiários no planejamento de aulas.

Wenger (2008) afirma que a aprendizagem desenvolvida em comunidades de prática envolve todas as três características das comunidades descritas anteriormente. Assim, a aprendizagem está relacionada ao engajamento mútuo no descobrimento de como se engajar, como desenvolver uma relação mútua e no conhecimento do outro. Também se relaciona ao entendimento e à afinação do projeto. E, por fim, a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento de

repertórios, de estilos e de discursos, renegociando o significado de alguns elementos, produzindo ou adotando certas ferramentas, artefatos ou representações, recordando eventos, adotando novas terminologias e abandonando outras.

## 5.2 A DOCÊNCIA APRENDIDA NA “COMUNIDADE DE PRÁTICA”

De acordo com a própria definição a “comunidade de prática” é como uma organização formada entre praticantes de dentro e de fora das fronteiras de organizações formais (WENGER, 2015).

Para os estagiários o estágio não obrigatório é um momento de aprendizagem, período de práticas, contato com alunos e a oportunidade de aprender com os profissionais mais experientes. Essa modalidade de estágio permite completar as aprendizagens disciplinares e enriquecê-las mediante a possibilidade de aplicá-las em contextos profissionais. Porém, junto a isso, incorporam-se à formação outros elementos que têm a ver com a atitude intelectual, com a capacidade de trabalhar em equipe, a capacidade de adaptar-se a situações novas e, às vezes, exigentes, a capacidade de comprometer-se e assumir responsabilidades, a capacidade de idealizar e empreender, entre outros.

A partir dos dez encontros da “comunidade de prática” foi possível observar, analisar e extrair algumas considerações em relação ao estágio não obrigatório, como:

- a) a participação nas reuniões de “comunidade de prática” é espontânea, isto é, o estagiário não é obrigado pela instituição a participar;
- b) todas as questões como dificuldades no cotidiano escolar, conteúdo do currículo, disciplina dos alunos, metodologias de ensino, estratégias de atividades, relações interpessoais, entre outras, são assuntos discutidos nas reuniões de “comunidade de prática”;
- c) os assuntos são propostos pelos estagiários ou de acordo com a demanda da escola, com a participação do coordenador do segmento (educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II, ensino médio ou ampliado);



- d) a superação das dificuldades em relação a prática e didática que surgem durante o estágio não obrigatório durante a participação na “comunidade de prática”;
- e) experiências formativas percebidas pelos estagiários como mais significativas para o desenvolvimento da própria comunidade de prática;
- f) significados atribuídos pelos estagiários ao "ser professor" em que se transformam.

A discussão com os estagiários sobre a interação do futuro professor com a escola no exercício da docência gerou a tabela a seguir.

**Tabela 5** – Interação do futuro professor com a escola no exercício da docência durante o estágio não obrigatório.

Os aprendizados para a formação docente	Quantidade de estagiários	Porcentagem
Troca de conhecimentos	1	5,88%
Contato com professores e equipe pedagógica	1	5,88%
Vivenciar o conhecimento, experiência pedagógica, aprender na prática, aliar a prática à teoria	9	52,94%
Compreensão das funções e das rotinas da escola	1	5,88%
Conhecer a realidade de sala de aula	2	11,77%
Trabalho em equipe	1	5,88%
Preparação para a docência	2	11,77%
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>

Fonte: a autora, 2015.

O sentido formativo do estágio não obrigatório é compreendido como “vivenciar o conhecimento, experiência pedagógica, aprender na prática, aliar a prática à teoria” por 52,94% dos estagiários, a interação do estagiário com a escola se consolida em um momento em que o estagiário não só aplica seus conhecimentos técnicos ao exercício da profissão, mas também lhes é solicitado que o façam em vários contextos do ambiente escolar, favorecendo o saber mais, saber coisas que antes não sabia, saber fazer mais, saber fazer e gerir recursos com uma destreza superior à que se possuía e com maior capacidade de utilizar esses recursos em contextos reais, com a possibilidade de interagir e transformar a sua experiência em aprendizagem.

Durante os cinco meses de acompanhamento do cotidiano dos estagiários, percebi como eles fazem para minimizar as dificuldades encontradas no dia a dia. Tanto as observações como os questionamentos individuais foram significativos para a elaboração da Tabela 6.

**Tabela 6** – Pessoas consultadas como apoio durante o estágio.

<b>Auxiliam nas dificuldades</b>	<b>Quantidade de estagiários</b>	<b>Porcentagem</b>
Professor regente	7	41,18%
Professor da universidade	3	17,64%
Colegas de estágio mais experientes que estão na instituição há mais tempo	7	41,18%
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>

Fonte: A autora, 2015.

A partir das respostas dos estagiários, percebi que as pessoas que auxiliam nas dificuldades durante o estágio são os colegas de estágio que possuem mais experiência ou que estão há mais tempo na escola. Os professores regentes também participam desse processo, principalmente com sugestões e dicas de como agir em algumas situações de aprendizagem. Assim como, todos os professores regentes podem contar com a participação de um estagiário ou professor auxiliar dentro de sala

de aula e que acompanha o ensino e a aprendizagem dos alunos. Os conteúdos são desenvolvidos pelos professores regentes e o estagiário assiste e interage no momento das explicações aos alunos, auxiliando os alunos ou mediando as relações entre eles.

Os professores regentes também orientam os estagiários no momento do planejamento das atividades, as quais serviram de reforço escolar. São as atividades elaboradas para sanar as dificuldades que os alunos tiveram no momento das explicações, atividades pontuais sobre os conteúdos abordados em sala de aula. O estagiário aplica a atividade e registra as observações durante a mediação do conhecimento. Nesse momento, o estagiário também pode apresentar dúvidas em relação ao conteúdo, à metodologia ou à didática que poderá ser empregada no momento da mediação, então nesse período observamos que os professores regentes e os colegas de estágio estão auxiliando nesse processo de uma forma mais efetiva.

Ao final da última reunião de "comunidade de prática" com a minha participação (como registro desta pesquisa), durante as entrevistas, perguntei aos estagiários se a participação no projeto de comunidade de prática ajudou de alguma maneira o desempenho deles nos cursos de formação. A maioria deles afirmou que sim e entre as justificativas está o fato de as reuniões proporcionarem a experiência em sala de aula, como mostram os depoimentos dos Estagiários J e L.

Eu até achei engraçado porque eu estava fazendo uma matéria esse semestre na licenciatura e tinha coisas que, como eu nunca tinha passado por essa experiência, eu meio que não entendia quando eles falavam da relação com os alunos, como as coisas eram difíceis, de você lidar com dúvida e com alunos diferentes e com as reuniões de "comunidade de prática". Eu comecei a entender mais isso, por mais que sejam poucos alunos, mas a dificuldade é a mesma, pois são pessoas diferentes e você tem que pensar em cada um, nas limitações de cada um e, quando eu discutia isso na aula da licenciatura, fazia mais sentido, porque a gente conseguia pensar na própria dificuldade de ser professor. Então, quando a professora falava sobre isso, eu conseguia entender melhor e aí eu achei que ajudou. (Estagiário J)

[...] quando um professor fazia alguma observação sobre a aprendizagem dos alunos ou como os alunos aprendem, eu começava a me enxergar falando alguma coisa e lembrando de alguma experiência que eu tive de um aluno respondendo uma coisa certa ou errada, aprendendo ou errando comigo. Então, eu acho que isso (a experiência da comunidade de prática) pode ter me ajudado. (Estagiário L)

Muitas vezes, os estagiários, ao se envolverem em discussões teóricas nas disciplinas da licenciatura, acabam envolvidos em discussões sobre a prática em sala de aula, sem ter a legítima noção das situações reais que nela acontecem. A falta de contato com a prática acaba por prejudicar a formação do estagiário, que tem apenas um conhecimento teórico das ações a serem realizadas em uma sala de aula, deixando a sensação de não estarem preparados para assumirem o papel de professor.

Os estagiários que já tinham alguma experiência em sala de aula também afirmaram ter aprendido muito com a prática que o projeto de "comunidade de prática" proporcionou. Para eles, as disciplinas do curso de licenciatura que já cursaram focalizam apenas as teorias e não tratam muito das metodologias, das formas de ensinar e analisar os resultados da aula. Nas reuniões de "comunidade de prática", esses estagiários aprenderam a unir a teoria à prática e isso os auxiliou em seu desempenho nas aulas do curso de licenciatura, como mostra a fala do estagiário G.

Na verdade, as reuniões me ensinaram a criticar um pouco as metodologias da licenciatura. Eu já fiz algumas matérias da licenciatura e eu vi que as reuniões agregam bastante para mim como é a função de professor. A licenciatura me deixa um pouco chateada com essa discussão só sobre a teoria [...] eu não acho que não seja importante discutir teorias, mas eu acho importante discutir as metodologias também. Então, me fez olhar com um olhar um pouco mais crítico, pensando que, às vezes, um bom professor não tem que enfatizar só a parte prática e também não só a teórica. Eu acho que ele tem que juntar essas duas partes e isso me fez olhar a licenciatura de uma nova forma, assim, como eu posso pegar aquela teoria discutida e colocar em prática. (Estagiário G)

Os relatos dos estagiários também mostram que se identificaram como professores em formação no contexto da "comunidade de prática". Apesar de todos serem estudantes de cursos de licenciatura, a identificação como professores em formação ocorreu apenas com a prática das atividades durante o estágio não obrigatório, que envolveu construção coletiva de planos de aula e a prática em sala de aula.

Embora essa identidade de professor tenha sido dada pelo próprio estagiário durante as entrevistas, ela não pode ser avaliada como uma autoimagem e sim como um reconhecimento que resultou do engajamento nas práticas em sala de aula.

Segundo Wenger (2008), a experiência de identidade na prática é uma forma de pertença ao contexto em que os sujeitos se encontram e não uma autoimagem. Quem um sujeito é no contexto em que ele se encontra não se relaciona à forma como ele pensa ou diz que é. A identidade na prática é definida socialmente por meio da experiência de participação em "comunidade de prática".

A partir dos relatos dos estagiários sobre as contribuições do estágio para a docência, foi possível elaborar a tabela a seguir.

**Tabela 7 – Contribuições do estágio para a docência.**

<b>Descrição da contribuição</b>	<b>Quantidade de estagiários</b>	<b>Porcentagem</b>
A partir da prática rever a teoria	9	52,94%
Maturidade profissional	1	5,88%
Significar a prática	2	11,77%
A escola proporciona situações de aprendizagens que não se falam na universidade	5	29,41%
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100%</b>

Fonte: A autora, 2015.

O estagiário relata a seguir que a teoria serve de guia da prática.

Eu penso que toda experiência é válida, e a oportunidade de poder aplicar e observar coisas que eram passadas apenas na teoria é muito válido, até porque, como no meu caso estou no último ano, não sabemos ao certo quais caminhos vamos percorrer, então proporciona domínio daquela área também. (Estagiário B).

Esses depoimentos apresentam a transformação profissional, percebo mudanças de comportamento e postura do estagiário. A formação docente é um processo de constante transição.

É uma experiência e tanto, a cada dia. É criar maturidade e começar a enxergar as coisas de forma diferente. (Estagiário E).

A experiência como estagiária tem me ajudado muito, pois estou tendo a oportunidade de trabalhar na área educacional e isso tem me agradado muito. É maravilhoso trabalhar aqui, diria que a experiência como estagiária não está ajudando apenas na minha formação, mas me ajuda como pessoa. Isto é muito significativo. (Estagiário L).

Na visão de Cunha (1995, p. 71), o desvendamento da prática pode dar mais luzes à trajetória rumo à transformação, já que não há mudança que não ocorra sem estar baseada no concreto, na realidade.

O aprendizado com a prática pode ser observado na fala do estagiário J.

[...] às vezes o que é passado em sala de aula na faculdade não é o suficiente para atuarmos na prática. Na prática ganhamos muita experiência e aprendizado que é significativo para a formação profissional. (Estagiário H)

Outra coisa que apenas a escola te ensina, são as posturas que você deve ter, como agir nas mais diversas situações, que estratégias você pode adotar. (Estagiário J).

As relações que se estabelecem com a universidade são relações diferenciadas, pois o estágio não obrigatório se caracteriza como possibilidade de iniciação profissional. Há exigência de habilidades de atuação profissional, ainda que em atividades parciais, pois o estagiário não assume a docência de uma turma ou de uma disciplina, não é um regente. Por outro lado, o estágio não obrigatório, mesmo inserido no projeto dos cursos ainda não estabelece uma relação direta com as disciplinas que compõe a proposta curricular.

O período de estágio permite ao estagiário estabelecer um contato com a realidade, observar os desdobramentos pedagógicos em diversos contextos educativos, fazer uma checagem pessoal sobre seus pontos fortes e fracos em relação às atividades profissionais às quais pretende se incorporar. A identidade de um aluno que se desenvolve na universidade tem a ver com a identidade profissional

que demandam os contextos de práticas, exigem várias habilidades que precisam ser pensadas pelas instituições formadoras (universidades/escolas).

Perguntei para os estagiários sobre a participação dos coordenadores e dos supervisores das universidades nessas reuniões de “comunidade de prática” e obtive os seguintes relatos.

Contei para os meus professores sobre a forma que nos organizamos para resolver os problemas do dia a dia durante o estágio, mas o professor não demonstrou interesse pelo assunto. (Estagiário D)

O coordenador do meu curso achou legal, mas não quis saber mais. (Estagiário F)

Falei que estudamos e aprendemos a partir de nossa experiência, [...] discutimos o que aprendemos a partir de nossa vivência. (Estagiário G)

Às vezes me pergunto, existe outra instituição que trabalha assim também com os estagiários? E dá muito certo! Por que a minha universidade não participa desses encontros? (Estagiário M)

Os estagiários demonstraram desconforto em saber da reação dos coordenadores e dos professores das universidades.

É importante analisar essa mobilização do estagiário em preocupar-se com a sua aprendizagem e estar à frente das mudanças e das demandas da formação profissional.

Durante a pesquisa foi possível observar algumas situações apresentadas pelos estagiários e que geraram discussões e aprendizagem. A partir de situações do cotidiano escolar os estagiários promoveram uma discussão sobre como proceder nos momentos de ensino e aprendizagem dos alunos. O estagiário M relatou uma situação pontual que estava passando com um aluno.

Vou contar para vocês a situação matemática que apresentei a uma turma: uma lesma deseja subir um muro de 10 metros, para isso, ela sobe pela manhã 3 metros e a noite ela escorrega 2 metros. Quantos dias a lesma leva para subir este muro? Este exemplo foi aplicado como desafio para as turmas de 6.º ano. No entanto, me perguntei, como desmistificar este segredo sem dar a resposta para os alunos? Então um dos alunos respondeu: “10 dias professor, porque ela sobe 3 e desce 2, como  $3 - 2 = 1$  então ela leva 10 dias para subir.” Mas a resposta não era 10. Bom, aprendi que matemática é uma ferramenta de resolução de problemas, claro que inevitavelmente o matemático pode criar problemas que não existem no mundo real. Então pergunto a vocês como explicar a situação sem dar a resposta?

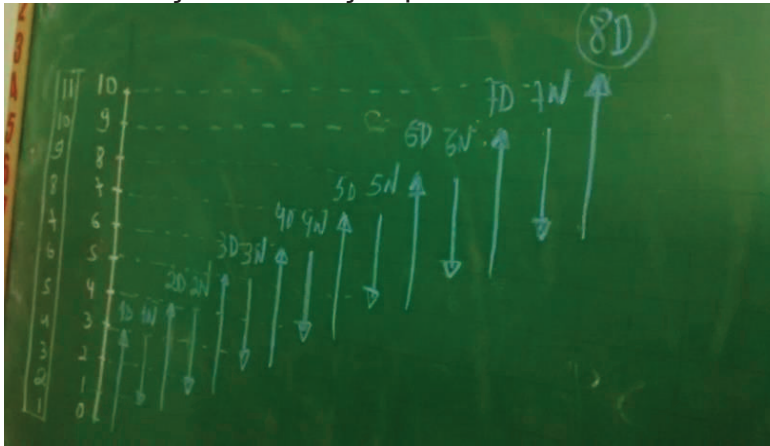
O estagiário N comentou sobre o assunto.

O desenvolvimento da matemática pode se dar pela abstração que é a capacidade de pegar um problema e extrair dele somente o necessário eliminando o que não é desejado e isso sempre é muito complicado, é difícil saber o que faz parte do problema e o que não faz. Mas a grafia dos números, interligada com a geometria compõe uma boa ferramenta para boa parte de exercícios. Neste exercício, sugiro que crie uma espécie de ferramenta para ajudar ele a entender o que realmente estava acontecendo.

O estagiário M interessou-se em desenvolver uma estratégia para auxiliar o entendimento do aluno sobre a situação-problema, então por meio de um desenho explicou uma das possibilidades de resolução.

A Figura 1 foi cedida pelo estagiário M com o objetivo de apresentar uma possível solução para a situação matemática.

**Figura 1** – Resolução da situação-problema de Matemática.



Fonte: Estagiário M, 2015.

O estagiário M argumentou que algumas disciplinas e/ou conteúdo específico de seu curso de formação possibilitou a resolução da situação. Vejam a sequência de seu relato durante a reunião de “comunidade de prática”.

Uma disciplina que fiz e foi bem interessante para responder a isto foi “Geometria no ensino médio”, onde a professora trabalhava com a resolução de problemas, nesta teoria o aluno deve ser deparado com uma situação problema e deve procurar formas para solucionar, após encontrada várias formas o professor entra realmente com o conteúdo que iria tratar. Mas é necessário lembrar que inicialmente o aluno é livre para a criatividade na busca desta solução. Pois de certa forma o desenvolvimento da matemática



se deu desta forma, os problemas foram aparecendo e a criação de novas ferramentas para a solução delas se fez necessária. Uma forma mais complexa para tal resolução também é estudada em Teoria de Números, mas a abordagem lá é um pouco mais complexa e talvez sirva apenas para fundamentar o porquê de a resposta ser a que foi encontrada.

Percebi que os estagiários buscam soluções a partir dos seus conhecimentos prévios e dos conhecimentos aprendidos nas disciplinas de licenciatura em relação aos assuntos tratados e incentivam os colegas para que resgatem conteúdos já aprendidos durante o curso de formação.

Ao analisar o relato dos estágios acerca das práticas e dos significados que lhes atribuem, como é que estes aprendem a ser professores em uma comunidade de prática, pretendemos contribuir para a compreensão do processo de (re)construção da identidade profissional dos futuros professores durante os processos formativos.

Algumas questões foram surgindo a partir da participação da “comunidade de prática” da instituição pesquisada: quais as dificuldades que os estagiários sentiram ao serem integrados no contexto real e como é que a “comunidade de prática” contribuiu para a superação dessas dificuldades? Das experiências formativas que os estagiários vivenciaram na “comunidade de prática”, quais as que consideraram mais significativas para o desenvolvimento da própria comunidade? Que entendimento os estagiários passaram a ter do que significa “ser professor” em resultado da sua participação na “comunidade de prática”?

As falas e os discursos partilhados pelos membros da “comunidade de prática” da instituição pesquisada, e sua legitimação, podem ser compreendidos por meio da perspectiva da identidade discursiva (*D-identity*) proposta por Gee (2001). Isto é, dando atenção ao modo como uma pessoa é considerada e tratada no discurso dos outros, como ela se considera a si própria no seu próprio discurso, em que medida se acomoda ou se conforma ao discurso dos outros sobre si (*ascription*), ou com que grau de sucesso faz o seu estágio para conseguir criar e manter uma consideração favorável na interação com os outros (*achievement*). Assim, cada estagiário apresenta uma trajetória única por meio do "espaço discursivo", isto é, possui experiências com discursos específicos, por serem proferidos em um determinado contexto escolar (GEE, 2001). Da mesma forma, o funcionamento dos grupos de afinidades baseia-se em processos de participação e de partilha: os estagiários partilham suas práticas

específicas, as experiências necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, que, em conjunto, promovem o desenvolvimento da “comunidade de prática” (WENGER, 1998).

A aprendizagem realizada na “comunidade de prática” da instituição pesquisada, como por exemplo, aprender a ser professor, é entendida como resultante da interação e da coparticipação entre pares com o auxílio de um outro professor ou estagiário mais experiente. O papel desenvolvido por essa pessoa mais experiente é o de interlocutor qualificado (TRINDADE; COSME, 2010), acompanhando os estagiários, que inicialmente assumem uma participação mais periférica no interior da comunidade (adotando uma atitude menos interventiva nas discussões em grupo). O conceito de participação periférica legítima define assim as relações entre os estagiários e os mais experientes dentro da “comunidade de prática” (LAVE; WENGER, 1991).

O objetivo de compreender como os estagiários constroem a sua identidade profissional em uma “comunidade de prática”, pode ser alcançado pela exploração dos discursos e das narrativas. De acordo com Beauchamp e Thomas (2009), as narrativas e os discursos apresentam uma relação próxima com o desvelar da identidade profissional.

Assim, atendendo ao propósito e à abordagem conceitual deste estudo, o discurso usado pelos participantes nas reuniões de “comunidade de prática”, nas entrevistas individuais e a partir do grupo criado no WhatsApp foi com o intuito de desvelar as transformações ocorridas nas suas identidades, bem como o “ser professor” (GEE, 2001).

Após o primeiro momento da reunião, no qual coabitam sentimento de insegurança pessoal e de confiança na orientação/supervisão, surgem as primeiras dificuldades. Uma delas reside no papel de professor por parte do estagiário, ou seja, a dificuldade de se sentir um “professor real” (JARVIS-SELINGER; PRATT & COLLINS, 2010). Mesmo que os estagiários ainda não se sintam professores, querem ser vistos como tal. É precisamente este jogo de emoções que desencadeia uma desconstrução e uma conseqüente reconstrução da identidade profissional. O estagiário N testemunha isso mesmo ao referir:

[...] confesso que inicialmente foi dura a sensação de ser identificado como professor e de sentir a responsabilidade que me estava a ser passada, responsabilidade essa que a meu ver se tornou no começo da construção do meu percurso como estagiário. (Estagiário N)

O medo de poder passar uma imagem negativa coloca o estagiário perante a dificuldade de encarar o erro. Muitas vezes, durante a fase inicial do processo de estágio, o medo de revelar desconhecimento sobre algo que no seu entender já poderia saber, leva-o a não questionar quando não sabe, e muitas vezes a não sugerir esse mesmo questionamento nos momentos de reflexão conjunta. O medo de transmitir uma imagem negativa, aliado à preocupação em mostrar-se competente, pode comprometer a partilha dos problemas da prática (JOYCE, 2004), condicionando não apenas o estagiário (por não esclarecer as suas dúvidas), mas também o próprio grupo (por não contribuir para a discussão do assunto em agenda).

Na superação dessas dificuldades, a criação de um bom relacionamento com o professor regente e o coordenador que faz parte da “comunidade de prática” foi essencial,

[...] sendo a honestidade e a cooperação aspectos fundamentais. Assim, sendo críticos e honestos conosco e com os nossos colegas, a nossa formação será ainda maior e o nosso crescimento como futuros professores também. (Estagiário N).

Durante os primeiros dois meses das reuniões de “comunidade de prática”, os estagiários juntaram-se à professora coordenadora na observação de todas as aulas, o que lhes permitiu esclarecer muitas dúvidas iniciais e evoluir em termos de capacidade de observação, conforme os seguintes relatos: "É sempre bom haver uma troca de ideias, porque muitas vezes nos alerta para coisas ou para pontos de vista que sozinhos não percebemos, ou demorávamos para perceber". (Estagiário A); "O pensar em conjunto, ora com os colegas, ora com a professora regente, ajuda imensamente" (Estagiário C).

Nesta primeira fase, os estagiários revelaram dificuldades em detectar os aspectos positivos, centrando-se apenas no que identificavam passível de ser melhorado. Essa dificuldade originou uma discussão conjunta sobre a necessidade de utilizar o reforço positivo, não apenas para aumentar os níveis de autoestima e de motivação nos alunos, mas também para que os estagiários se tornassem conscientes

das suas qualidades de observação e de mediação e, assim, poderem vir a recorrer a estas com maior regularidade. Nesse ponto, Korthagen e Vasalos (2005) também defendem que é necessário que os indivíduos se conscientizem das suas qualidades para que as possam utilizar com maior intencionalidade e de forma mais sistemática. Em resultado dessa conversa, os estagiários alteraram os seus registos: "antes, nos focávamos nos pontos negativos, [...] para melhorarmos. Agora temos mais a noção daquilo que fazemos bem" (Estagiário O).

No decorrer das reuniões de "comunidade de prática", os estagiários foram referindo as experiências que consideravam mais significativas para o desenvolvimento da comunidade de prática, das quais se destacam: a evolução da reflexão crítica, não apenas no que se refere à capacidade de diálogo, mas sobretudo no que se refere ao nível de aprofundamento; a contribuição das opiniões divergentes, enquanto elemento promotor de incerteza e conseqüente reconstrução do pensamento; e a evolução da dinâmica da própria comunidade de prática, no sentido de criar oportunidades para que todos se deparassem com a tomada de decisão e conquistassem uma autonomia crescente.

A evolução da reflexão crítica foi evidente quando os estagiários passaram a aceitar as críticas e quando melhoraram a capacidade de dialogar, como resultado da integração de novas ideias. A intervenção do estagiário D constitui um exemplo disso: "se não conseguirmos ser críticos, se não conseguirmos aceitar pontos de vista diferentes e se considerarmos que está tudo muito bem, não há evolução". Por outro lado, os níveis de reflexão que se começaram a materializar nas questões do envolvimento, dos comportamentos e das competências, evoluíram para níveis mais profundos como a identidade e a missão (KORTHAGEN; VASALOS, 2005). À medida que se analisavam concepções e temas de um nível de abstração superior, como por exemplo, o currículo da disciplina, a relação teoria e prática, o modo como gostavam de ser olhados, ao se colocar no lugar de seus alunos, e as razões que os levaram a ser professores.

A ideia de aceitação de diferentes pontos de vista é reforçada pela importância atribuída às opiniões divergentes:

Quando falamos sobre a aula do professor regente X, em que estava muito quente e discutimos se o ritmo da aula era bom ou não. Inicialmente achava que não era porque não pensei em todos os aspectos que envolviam a própria aula. Depois [...] mudei de ideia porque, após ouvir as outras opiniões e após pensar novamente no assunto, levou-me a pensar de forma diferente. Não porque os outros pensem assim, mas porque me levou a uma reflexão sobre o assunto e sobre todas as condicionantes que estavam envolvidas. (Estagiário E)

A troca de opiniões divergentes permitiu a construção conjunta do pensamento e o alcance de novas conclusões, designadamente pelo desafio de os estagiários passarem da troca para a crítica (DAY, 2001), em um ambiente de confiança mútua, onde prevaleceu a abertura de ideias e o *feedback*. De acordo com Day (2001), esse processo de aprendizagem desafia as competências emocionais e cognitivas dos membros da comunidade de prática, bem como os valores pessoais e profissionais que lhes estão subjacentes e que constituem o centro da prática profissional.

Os estagiários foram unânimes em considerar que querem marcar os alunos diferentes. A este propósito, o estagiário H afirma: "quero ser alguém que marca os alunos positivamente, pelas boas práticas" (Estagiário H). Esse intuito está também muito presente no término do estágio, como alguns estavam finalizando o seu estágio não obrigatório na instituição, então tinham esse posicionamento.

Lembro-me no início do estágio que falei que queria ter uma boa relação com os meus alunos [...] e conseguir ter uma influência positiva na sua vida e na sua formação, e acho que, sinceramente, esse é um dos objetivos que tanto eu como os meus colegas estamos conseguindo atingir. (Estagiário F)

Ser professor foi a profissão que elegeram e querem tornar-se bons professores. Para alcançarem esse propósito, os estagiários reconhecem a necessidade de criar hábitos de prática reflexiva partilhada, sobretudo em momentos não formais, como se pode observar por meio do seguinte comentário:

As reflexões formais [...] têm uma expressão crítica relativamente à nossa atuação e permitem-nos [...] reformular ou reforçar a nossa atividade para um próximo momento que apresente características idênticas àquele sobre o qual refletimos. As reflexões não formais pressupõem uma discussão muito mais interativa com os elementos do currículo do estágio. Aqui incluo as reflexões em conjunto após as aulas, o turbilhão de ideias que ocorrem ao longo do ano com o objetivo de analisar a nossa intervenção nos diferentes

momentos. Considero estes momentos de partilha e discussão como os mais ricos em aprendizagem ao longo deste ano de estágio, uma vez que nos proporcionaram uma enorme variedade de contextos e situações para refletir e analisar. (Estagiário I)

Com base nas experiências vividas pelos participantes da “comunidade de prática” da instituição pesquisada, e decorrente aos discursos dos estagiários acerca das práticas, foi visível que o processo de estágio “transformou” os estagiários nos seus modos de ser e de agir, tanto no individual como no coletivo. O compromisso assumido entre todos os elementos da “comunidade de prática”, com objetivos comuns, foi um fator identificado pelos estagiários como um dos mais significativos na aprendizagem para “ser professor”, tornando-se evidente que a existência de opiniões divergentes beneficiou a participação e consequente aprendizagem por meio de processos de diálogo, discussão e debate. As vivências partilhadas, bem como as representações daí resultantes, permitiram aos estagiários tornarem-se professores (GEE, 2001), promovendo simultaneamente a (re)construção da identidade profissional, com benefícios individuais e coletivos. Nesse sentido, a importância atribuída ao funcionamento da “comunidade de prática” supera a questão de cada estagiário aprender a ser professor. Trata-se de uma aprendizagem coletiva, em que todos contribuíram para a construção da identidade da própria comunidade de prática, por meio dos processos de aprendizagem situada e de participação periférica legítima.

### 5.3 ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO E A RELAÇÃO COM A UNIVERSIDADE

Nesta seção, analisei inicialmente os dados coletados a partir das entrevistas semiestruturadas com os coordenadores das universidades dos cursos de Licenciatura de Matemática, Letras e Pedagogia.

Os coordenadores das universidades apresentaram respostas semelhantes para as questões sobre o plano de ensino e projeto de estágio. Consideraram como elemento constituinte da prática pedagógica do professor as disciplinas relacionadas ao estágio. Os coordenadores 1 e 2, assim relatam

[...] são consideradas como elementos constituintes da prática pedagógica do professor. Tais elementos constituintes são orientadores da observação dos

alunos estagiários em todas as etapas da disciplina (as clássicas etapas de observação, monitoria e regência, não necessariamente de modo linear e estanque). (Coordenador 1)

[...] são balizadores das discussões nos seminários e nas atividades coletivas. Exemplo: os conteúdos da disciplina Metodologia do Ensino de Matemática devem estar presentes nas práticas que os desenvolvem nas escolas além de serem discutidas após o desenvolvimento das atividades. (Coordenador 2)

Em relação a como acontecem os estágios na universidade, foi possível identificar o fator legal como norteador do estágio curricular e estágio não obrigatório, a autonomia dada aos professores da universidade para estruturarem as disciplinas de estágio curricular e a forma de orientação dada aos estagiários. Os coordenadores dizem que:

[...] na nossa universidade o estágio acontece de modo diferente. Os professores das áreas têm autonomia para estruturar as disciplinas de estágios curriculares que ministram e orientam, desde que observados os dispositivos legais. (Coordenador 1)

[...] respeitamos a legislação vigente e orientamos da mesma forma os alunos do estágio curricular e não obrigatório. (Coordenador 2)

[...] para cumprir os objetivos do estágio, os alunos matriculados nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado serão divididos em turma A e turma B com um professor para cada turma, os quais serão responsáveis pela supervisão dos estagiários. [...] a supervisão é o acompanhamento do professor [...] algumas visitas são realizadas na instituição onde o aluno está fazendo o estágio. O estágio não obrigatório tem a participação da instituição, pois o aluno está recebendo para fazer esse estágio, então a instituição precisa também participar da avaliação do estagiário de uma forma mais efetiva. (Coordenador 3)

A escolha da escola, onde acontece a prática do estágio curricular e não obrigatório tem a participação da coordenação e/ou dos estagiários. Foi possível identificar nas falas a escolha pela escola.

[...] tanto o estágio curricular como o não obrigatório são os alunos que escolhem as escolas, não interferimos nas escolhas. (Coordenador 1)

Vou abordar apenas a prática do estágio supervisionado. O título da disciplina é Prática de Docência, é semestral, e temos a I e a II [...] atualmente a escolha das escolas é feita pelos próprios alunos. Eu não participo da escolha. (Coordenador 2)

Há algum tempo, todo ano eu escolhia e mantinha os alunos nas mesmas escolas. Isto aconteceu por mais de 15 anos. Eu conseguia estruturar previamente o estágio não obrigatório em conjunto com os professores das escolas. Havia um conceito de “supervisão” compartilhada e era pedagogicamente eficiente. [...] discutimos a viabilidade da escola escolhida pelos alunos para o desenvolvimento do estágio e depois definimos entre nós professores. (Coordenador 3)

Em relação às atividades propostas na escola-campo (escola onde acontece o estágio não obrigatório), todos os coordenadores são unânimes em anunciar que há uma parceria com a instituição/escola, o projeto de estágio é desenvolvido junto com os professores. De acordo, com as falas que seguem.

[...] o principal critério é a proposição de atividades em parceria com o professor da escola. Os alunos estagiários (não obrigatório) desenvolvem um projeto de estágio em conjunto com os professores da escola. (Coordenador 1)

[...] os alunos estagiários e os professores escolares definem os conteúdos que serão abordados; os estagiários elaboram as propostas metodológicas de atividades/projetos e os discutem com os professores da disciplina. (Coordenador 2)

[...] as atividades propostas levam em consideração os resultados de pesquisa sobre a sala de aula da disciplina específica do estágio e seu entorno, que é realizada por eles. Além disso, os estagiários acompanham os professores escolares em sua rotina de aulas. [...] os estagiários conversam com os professores da escola, escolhem a turma e o conteúdo que terão que planejar, não interferimos na escolha da atividade[...] o aluno já deve demonstrar autonomia e conhecimento para elaborar a atividade durante o estágio não obrigatório. (Coordenador 3)

Os estagiários realizam pesquisas, cujos dados são consolidados e discutidos em sala de aula nas universidades/faculdades, conhecem a escola e a sala de aula “pelos próprios olhos” e desenvolvem a acuidade pedagógica desse olhar, além da perspectiva investigativa. Os estagiários desenvolvem projeto de apoio à escola a partir do diálogo com os professores regentes e da observação das aulas, com a possibilidade de criar uma proposta, planejar, desenvolver e executar, passando pelas várias fases de um processo de construção de prática pedagógica.

Os coordenadores dos cursos falaram sobre a prática do estágio, dando ênfase ao estágio curricular e o estágio não obrigatório era mencionado somente quando questionado sobre sua execução e procedimentos legais.



Entre as principais dificuldades/problemas apresentados pelos os estagiários durante o estágio não obrigatório, segundo os coordenadores estão:

[...] o pouco conhecimento de possibilidades metodológicas para o ensino das disciplinas da Educação Básica. (Coordenador 1)

[...] o conhecimento conceitual do conteúdo que o estagiário precisa ensinar. (Coordenador 1, 2 e 3)

[...] a ausência de literatura pedagógica durante o curso. [...] a fragilidade do conhecimento da didática em uma perspectiva que possibilite ao aluno estagiário discutir a escola. (Coordenador 2 e 3)

Os coordenadores consideram que o conhecimento pedagógico (metodológico e didático) e os conhecimentos específicos (transmissão e assimilação) são as principais dificuldades/problemas enfrentados pelos estagiários durante o estágio. Segundo Bolzan (2006, p. 357-358), o conhecimento específico são:

[...] conhecimentos sobre a matéria a ser ensinada pelo professor. Constitui-se por elementos conceituais e organizacionais dos conteúdos próprios da disciplina, envolvendo ideias, informações, definições, convenções e tópicos gerais, bem como sua estrutura organizacional. Implica no conhecimento das tendências e perspectivas de seu campo específico, incluindo as diferentes interpretações de um mesmo fenômeno e suas relações pelo professor.

O conhecimento pedagógico é também entendido pelo autor “como dinâmica do processo de ensinar e aprender relativo aos conteúdos que são próprios a uma determinada área, portanto, esse conhecimento transcende o conhecimento do objeto de ensino” (conhecimentos), buscando a compreensão mais ampla do uso desses conteúdos na ação pedagógica. Bolzan (2006, p. 357) esclarece que o conhecimento docente pedagógico:

[...] caracteriza-se pelo saber teórico e conceitual, além do conhecimento dos esquemas práticos do ensino – estratégias pedagógicas, rotinas de funcionamento das intervenções didáticas e os esquemas experienciais dos professores. Refere-se aos conhecimentos institucionais ou escolares que se constituem pelos saberes específicos pertencentes à cultura.

As falas dos coordenadores dos cursos, evidenciam a expressiva relevância que os conhecimentos da área específica e pedagógica têm para a formação de seus alunos. Essa importância dos conhecimentos específicos está pautada na ideia de que, para ensinar determinados conteúdos, é preciso inicialmente conhecê-los.

Para auxiliar os estagiários durante o estágio não obrigatório, os coordenadores apresentam algumas estratégias, como:

[...] procuro contribuir para a melhoria desse quadro solicitando leituras teóricas em forma de estudo dirigido obrigatório (tendo em vista que a carga horária da disciplina não permite fazer de outro modo). (Coordenador 1)

Intercalamos atividades coletivas presenciais periodicamente em que realizamos discussão de conteúdo programáticos e discussão metodológica (a partir dos diários de bordo deles). (Coordenador 2)

Orientamos individualmente os alunos a partir de encontros previamente agendados (obrigatório) em que discutimos as atividades que estão desenvolvendo, como e porque as estão desenvolvendo, discutimos as anotações dos alunos. Para levá-los a articular de modo analítico e reflexivo os componentes da prática pedagógica que realizam, os estagiários escrevem um artigo com temática escolhida por eles em consonância com os professores escolares e os da disciplina. Este artigo é apresentado nas últimas aulas da disciplina simulando apresentação em evento. (Coordenador 3)

Nas narrativas dos coordenadores observei a teoria como guia da prática. Ressalto que teoria e prática são indissociáveis, uma não é mais importante que a outra, pois são essenciais para o processo de ensino e aprendizagem, apenas precisam ser trabalhadas de uma outra forma, em que ocorra uma relação integrada e contínua entre ambas.

Essa integração teoria e prática constitui eixo de desenvolvimento em todas as disciplinas, tanto as chamadas de “fundamentos ou teóricas” quanto as práticas de ensino e estágio curricular. Os conteúdos das disciplinas não podem apenas ser transmitidos e refletidos sobre como poderá ser na prática. É preciso mais que isso, concordando com Martins (1998) que “a teoria se torne expressão da prática e não guia dessa prática”. Dessa forma, é preciso partir da prática para se construir uma teoria, ou seja, é possível elaborar e (re)elaborar teorias a partir da prática e da experiência.

Entre a atuação pedagógica dos estagiários que fazem o estágio curricular dos estagiários que fazem o estágio não obrigatório, os coordenadores dizem observar algumas diferenças. Consideram que:

[...] quando temos estagiários do estágio curricular observamos que são mais imaturos que os estagiários que estão fazendo o estágio não obrigatório. Os estagiários do estágio não obrigatório estão mais focados e sabem o que querem. (Coordenador 1)

[...] observo que metodologicamente falando, os alunos têm mais desenvoltura em sala de aula, mais perspicácia [...] sensibilidade para entender o aluno dos anos finais do Ensino Fundamental em suas características constituintes. (Coordenador 2)

[...] uma diferença significativa que observo é o interesse pelo estágio, pois o estágio não obrigatório o aluno recebe pela instituição um pagamento mensal. [...] o estágio curricular é o primeiro contato dos estagiários com os alunos, é mais importante [...] o estágio não obrigatório é apenas uma formação continuada. (Coordenador 3)

No relato dos coordenadores percebi que o estágio não obrigatório possibilita, na perspectiva pessoal, melhor desempenho durante as atividades de sala de aula.

Para o coordenador 3 o estágio não obrigatório é apenas uma formação continuada. Considerei que o processo de formação inicial pode estar articulado com a formação continuada e em serviço, possibilitando a alternância entre as experiências práticas e a reflexão no espaço formativo universitário. Assim, implica pensar sobre as concepções de formação centradas nas práticas, de forma que a escola se torne o centro das mudanças educacionais (LIBÂNEO, 2001).

Dentro dessa perspectiva, as atividades de estágio não obrigatório passam a constituir uma importante oportunidade de aprendizagem da profissão no espaço escolar, no qual professores regentes e estagiários se envolvem em atividades diárias que requerem decisões conjuntas e um rever constante de suas práticas a partir do confronto de saberes e fazeres. Em razão disso, torna-se necessário compreender que teoria e prática são indissociáveis, uma vez que a formação profissional necessita de ambas para fundamentar-se em bases sólidas. Assim, a formação inicial somente consolidará os saberes essenciais a essa etapa a partir do fazer e, da mesma maneira, a formação continuada somente irá se fortalecer se o seu fazer estiver em constante

construção e reconstrução por meio dos saberes teóricos relativos à prática pedagógica em processo.

Os coordenadores relataram que alguns alunos estão atuando em escolas e apresentam uma prática diferenciada em relação aos outros alunos do curso, apresentam menos dificuldades para elaborar uma atividade ou interpretar situações do cotidiano escolar. Mas afirmam que, às vezes:

[...] apresentam alguns vícios adquiridos em uma prática desprovida de conhecimento do conteúdo que ensinam ou desprovido de conhecimento didático metodológico que sustente a prática que desenvolvem. (Coordenador 2)

Algumas vezes são resistentes ao aprendizado das disciplinas pedagógicas por entenderem que o que fazem nas escolas é suficiente e se constitui no fazer do professor. [...] há, os que fazem, exatamente, da prática que já desenvolvem a base para o aprendizado da docência e crescem. (Coordenador 3)

A prática profissional pode ser sustentada pela prática experiencial, o que possibilita ao estagiário refletir sobre as práticas desenvolvidas no âmbito escolar. O processo de reflexão implica em envolvimento profissional e transformação do estagiário.

Os coordenadores percebem a fragilidade do conhecimento conceitual dos conteúdos programáticos como a principal dificuldade por inviabilizar um tratamento metodológico. Relataram que há “inúmeras faltas” nas disciplinas dos cursos e procuram contribuir de alguma forma com a aprendizagem do estagiário, por meio de sugestões.

Segundo os relatos dos coordenadores é possível perceber a preocupação com a aprendizagem dos estagiários, a intenção em ajudar pedagogicamente. Também relataram que gostariam de poder desenvolver um trabalho com os conteúdos das áreas de ensino. Seria um trabalho relacionado à prática. Gostariam de estar com os alunos em suas aulas na escola de modo sistemático, o que, segundo eles, a dinâmica atual inviabiliza.

Na relação com os coordenadores de estágio ficou evidente a importância da proximidade e do *feedback*. Por meio do *feedback* os estagiários podem ter o retorno

sobre o que melhorar em seus desempenhos em sala de aula nas escolas. Percebi a ação do *feedback* não só nos momentos explicitamente da entrevista semiestruturada, mas também nas entrelinhas das falas dos coordenadores, na percepção dos coordenadores sobre os resultados diretos de seus trabalhos e sobre a reação dos professores das disciplinas ligadas ao estágio.

O esforço em buscar a compreensão sobre o processo do estágio não obrigatório que é desenvolvido na instituição se deu, também, no sentido de possibilitar uma categorização que abrigasse as diferenças/semelhanças entre os cursos de formação dos estagiários. Assim, diversas e intensas leituras e análises foram feitas. Após determinada tomada de posição, me deparo, por exemplo, com alguma categoria antes não encontrada em questão anteriormente focalizada, volto a reler e a fazer novos estudos do que antes fora definido pela análise anterior, a fim de não deixar despercebida ou deslocada alguma situação similar categorizada até então, de forma distinta da análise final que pareceu representar melhor a descrição focalizada.

O Quadro 3, a seguir, se refere as análises das respostas dos coordenadores dos cursos de licenciatura em Matemática, Letras e Pedagogia sobre o projeto de estágio curricular e estágio não obrigatório.

**Quadro 3** – A organização do projeto de estágio das universidades e faculdades.

O projeto de estágio
1. Disciplinas do estágio.
2. Organização do estágio.
3. Escolhas das escolas/colégios.
4. Atividades significativas de estágio.
5. A experiência/vivência/prática do estágio.
6. Dificuldades dos estagiários na escola/colégio.
7. Ajustes necessários nas disciplinas para sanar as demandas dos estagiários.
8. Mediação do conhecimento pedagógico.
9. Instituição escola X Universidade.

Fonte: A autora, 2015.

Convém ressaltar que o procedimento de categorização é um processo de abstração, é o resultante de um esforço de combinação entre a dimensão teórica e a empírica.

Reconhecendo a provisoriedade de tais categorizações e, ao mesmo tempo, as bases de sua constituição, considero conveniente explicitar o contexto e o significado dessas descrições de forma bem objetiva. Seguem as considerações:

1. Disciplinas do estágio – algumas disciplinas estão associadas à prática ou à vivência do estágio na educação básica, tendo a participação do professor da universidade no momento de dúvidas pontuais sobre os conteúdos ou metodologias de ensino.
2. Organização do estágio – cada instituição de ensino superior apresenta uma organização própria, sem a participação efetiva de um supervisor de estágio. O acompanhamento do estagiário é realizado apenas pela instituição do ensino básico onde é realizado o estágio na maioria dos casos.
3. Escolhas das escolas/colégios – os alunos escolhem a instituição para realizar o estágio, a participação da universidade na escolha não é significativa.
4. Atividades significativas de estágio – durante o processo de estágio, o aluno participa de algumas disciplinas que fazem parte no núcleo básico de formação. É solicitado ao estagiário um relatório ou portfólio das atividades significativas da experiência de estágio.
5. A experiência/vivência/prática do estágio – de acordo com o projeto de curso de licenciatura em Matemática, licenciatura em Letras e Pedagogia, que fazem parte desta pesquisa, a experiência, a vivência e a prática do estágio são consideradas como parte fundamental da formação do futuro professor e/ou também elemento importante para a constituição de um profissional da área de educação.
6. Dificuldades dos estagiários na escola – os alunos têm a possibilidade de sanar as suas dúvidas em relação aos conteúdos com os professores das instituições formadoras.
7. Ajustes necessários nas disciplinas para sanar as demandas dos estagiários – os coordenadores dos cursos de Matemática, Letras e Pedagogia percebem que é necessária uma nova organização de estágio que dê conta das demandas do processo de formação dos futuros professores.

8. Mediação do conhecimento pedagógico – o processo de mediação dos conteúdos é considerado pelas instituições formadoras (universidades) como um fator complexo a ser acompanhado. As instituições não possuem uma quantidade de profissionais para fazer o acompanhamento. Fica a responsabilidade das instituições/escolas a realização do acompanhamento e a avaliação feita pelos professores de estágio concederam indicações dos professores das escolas.
9. Instituição escola e universidade – a relação da instituição escola e a universidade é de parceria.

Os nove itens registrados acima, segundo os coordenadores, são propostos para o estágio curricular e para o estágio não obrigatório, no entanto, concordam que o projeto elaborado não atende efetivamente as demandas da formação docente realizadas no estágio.

O contato com a formação docente, no caso do estágio não obrigatório, pode possibilitar ao estagiário aprender na prática os conteúdos e mobilizar os conhecimentos adquiridos na universidade/faculdade. Algumas situações que favorecem ao aprendizado são a observação, a análise das situações, a narração-descrição-análise das experiências, a apresentação de resultados, o portfólio com todas as observações registradas, entre outros. Fazer o estágio não obrigatório não é sair da universidade para fazer qualquer prática. É continuar em formação, aprendendo em outro contexto que não é o acadêmico.

Os projetos de estágio dos cursos de licenciatura podem articular a relação da teoria e prática durante o estágio não obrigatório e incluí-lo como parte da formação docente.

Compreendi que a relação da universidade com os estágios curriculares não obrigatórios não implica apenas uma relação de contextos (ambientes), mas uma transição de identidade, isto é, os estagiários são demandados a se identificarem mais intensamente com o papel de profissionais e menos intensamente com o de estudantes. Além disso, coloca-se em questão sua identificação com o papel profissional propriamente dito, que se refere às características específicas de cada área de formação (NG; FELDMAN, 2007). Nesse sentido, destaco que o estágio não obrigatório, no início do exercício da profissão, é também um ponto crucial no processo da formação do professor, sendo o momento a partir do qual o estagiário

será reconhecido socialmente e terá a oportunidade de satisfazer suas necessidades psicológicas, sociais e materiais por meio do seu trabalho.

Dessa forma, a relação da universidade com os estágios curriculares e estágios não obrigatório abarca em um período crítico de construção de sentidos com importantes repercussões para o futuro dos estagiários, uma vez que as primeiras experiências de inserção no mundo do trabalho são capazes de influenciar padrões para a futura profissão docente (ANGOT; MALLOCH; KLEYMANN, 2008; NG; FELDMAN, 2007).

As expectativas sociais em relação aos estagiários diante do estágio curricular envolvem certa passividade e a pertença a um ambiente protegido. Em relação ao estágio não obrigatório, espera-se atividade, responsabilidade, autonomia e atribui-se um papel vinculado ao mundo do trabalho. Desempenhar esse “novo” papel exige, portanto, um movimento de antecipação e o desenvolvimento de competências para lidar com esse novo contexto, uma vez que os objetivos, as atividades, as regras e a hierarquia nas organizações de trabalho são diferentes quando comparados às instituições de ensino às quais o aluno está habituado (WENDLANDT; ROCHLEM, 2008).

Segundo os coordenadores dos cursos das licenciaturas, os efeitos das aprendizagens dos estagiários em comunidade puderam ser vistos em seu desempenho nas disciplinas do curso de licenciatura. A formação desses estagiários se iniciou nas disciplinas da universidade e foi complementada pela participação na reunião de "comunidade de prática". Um resultado do bom desempenho deles nas disciplinas de licenciatura pode ser o crescente número de interessados no projeto da escola, muitos deles alegando terem se interessado pelas reuniões de "comunidade de prática" por meio da influência de colegas de estágio.

A partir dos dados coletados e sistematizados foi possível identificar algumas condições que favoreceram a formação docente do estagiário durante o estágio não obrigatório na instituição pesquisada.

- A instituição promove um ensino vinculado a processos de inovação e o estagiário participa do processo.



- A identificação dos conteúdos a serem trabalhados em consenso antes de serem desenvolvidos pelo professor regente com o apoio do estagiário.
- Pessoas envolvidas com a formação do estagiário: professores regentes, coordenadores e assessor.
- Avaliação e auto avaliação das práticas desenvolvidas pelos estagiários com *feedbacks* frequentes.
- Local e horário para a realização das reuniões de “comunidade de prática” com a participação da coordenação da escola.

A formação de uma identidade e as aprendizagens desenvolvidas na "comunidade de prática" favoreceram aprendizagens de muitas formas a formação inicial dos estagiários. A prática em sala de aula e as discussões com o grupo fizeram com que o estagiário se identificasse como professor em formação docente e aprendesse questões relacionadas à prática do professor.

Como apresentado anteriormente, os estagiários se identificaram como professores em formação pela prática na comunidade. A prática em sala de aula permitiu-lhes vivenciar situações do cotidiano de um professor e essa vivência fez com que eles se identificassem como professores em formação. No entanto, ao serem questionados, os estagiários afirmaram que não tinham essa identificação antes do grupo iniciar e que muitos deles que não participam do grupo não se sentem como professores em formação, uma vez que, segundo os estagiários, o curso de licenciatura não cria condições para a formação dessa identidade no estágio não obrigatório.

Esse problema pode estar relacionado à estrutura dos cursos de formação. A formação docente é realizada por meio de resolução de problemas retirados de situações ditas reais, no entanto, os estagiários, muitas vezes, não têm contato com essas situações reais e acabam por desenvolver um discurso padrão em torno daquilo que eles conhecem apenas na teoria. Principalmente ao experimentarem as dificuldades e possibilidades que podem ser encontradas no trabalho em sala de aula, durante o estágio não obrigatório, podendo assim, vivenciar aquilo que eles criaram, discutiram e compartilharam.

Desse modo, vê-se que a inserção dos estagiários em formação inicial em "comunidades de prática" os ajuda a desenvolver relacionamentos, projetos e repertórios que lhes possibilitam aprender mais sobre a profissão docente. Essa formação pode desenvolver no indivíduo um maior interesse pela carreira de professor, uma vez que ele forma uma identidade na prática que desenvolve, a qual lhe permite se ver como um futuro professor.

#### 5.4 ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA: SOB O OLHAR DOS COORDENADORES E DOS ASSESSORES

Os coordenadores e os assessores da instituição pesquisada elaboram os projetos e propostas de trabalho desenvolvidos pelos estagiários, tanto no estágio curricular como do estágio não obrigatório. As propostas são analisadas também pela direção e professores regentes.

Os coordenadores e assessores trabalham na instituição há mais de dez anos. Começaram como estagiários, professores auxiliares e depois como professores regentes. A escolha pela coordenação e pela assessoria pedagógica foi uma caminhada profissional de reconhecimento e trabalho que foi construída ao longo dos anos.

Para Romanowski (2007), a busca pela profissionalização da profissão docente passa, entre outros aspectos, pela necessidade de valorização e prestígio profissional, o que requer condições de trabalho e de remuneração condizentes com o exercício da profissão. Assim, uma trajetória profissional de dedicação e de qualidade precisa ser considerada como interveniente no contexto da atuação desses profissionais.

Conhecer o histórico da instituição como coparticipante da formação dos estagiários foi importante para compreender o ponto de partida da pesquisa, pois por se tratar de uma instituição de vanguarda, as concepções e as orientações da direção, da coordenação e da supervisão são fundamentais para o processo.

A instituição começou a receber estagiários há mais ou menos dez anos na educação infantil, com o objetivo de obter auxiliares para os professores. Segundo o

coordenador, percebeu-se a necessidade de ter uma segunda pessoa dentro da sala de aula, além do professor regente.

O coordenador A fala sobre as decisões administrativas que levaram à contratação de estagiários para todos os segmentos da escola. Sendo este estagiário proveniente do estágio não obrigatório.

A função de professor auxiliar se torna cara para o colégio. Para bolsa de estágio o valor é menor, então a necessidade de ter esse profissional para fazer o trabalho em sala de aula foi fundamental[...] essa questão administrativa também fez a gente pensar nos estagiários. Depois da educação infantil, começamos a ter estagiários no ampliado, depois para o fundamental I, depois fundamental II e médio.

A instituição possui educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio e ampliado. O ampliado, assim chamado pela direção, é o local onde os alunos permanecem no contra turno, quando as famílias assim desejarem. Nesse local os alunos têm reforço escolar e atividades extracurriculares. O coordenador A ainda comenta que:

[...] a partir de 2016 o ensino fundamental II e ensino médio não terão mais o apoio de estagiário, optaremos pela contratação de professores específicos, de professores auxiliares, devido a vários fatores: rotatividade, dificuldade de encontrar um perfil desejado, o próprio conhecimento didático e pedagógico. Na educação infantil, no ampliado e fundamental I ainda continuaremos com os estagiários, pois as necessidades são outras.

É preocupante a fala do coordenador A quando afirma que o ensino fundamental II e ensino médio não terão mais “espaço” para o estagiário que realiza o estágio não obrigatório. A instituição quer profissionais formados para esses níveis de ensino.

O coordenador B fala especificamente do ampliado e a função do estagiário nesse espaço pedagógico da escola.

Organizamos um arquivo com as orientações, funções do estagiário, o que esperamos que ele desempenhe como estagiário no dia a dia, mas as funções básicas do estagiário são: auxiliar o trabalho do professor regente e trabalhar diretamente no apoio pedagógico com o aluno, pois aqui o aluno faz as tarefas diariamente, estuda e o estagiário tem a função de acompanhar em alguns momentos específicos desse estudo.

Nessa fala observo que o estagiário (estágio não obrigatório) auxilia o professor regente, trabalha com o apoio pedagógico aos alunos, o que exige do estagiário o domínio de conhecimentos das disciplinas e didáticos.

Diante dessa situação questiono como o estagiário que está em formação precisa ter o domínio de conhecimento das disciplinas? Como desenvolverá suas habilidades para o exercício da profissão?

O estagiário também participa das reuniões pedagógicas dos professores regentes e tem conhecimento de várias áreas de ensino. A participação nas rotinas da escola também é importante.

A gente tem momentos específicos de estudo [...] tem professores das diversas áreas [...] faço questão disso porque um pode complementar o trabalho do outro [...] tenho estagiário de várias áreas [...] de acordo, por exemplo, com a especificidade do regente procuro encaixar o estagiário. Tenho dois regentes que são da área de exatas [...] então para fazer o contraponto preciso de um estagiário de letras [...] não que ele vá atuar só em letras, não [...] vai ter que ter um conhecimento amplo que também vai orientar tarefas de história, ciências [...] assim como professor do ampliado precisa ter uma visão de conteúdo muito ampla. Principalmente no Fundamental II, a necessidade é muito maior. Então de acordo com a especificidade dele, recebe as orientações, mas também para ajudar nos demais componentes. (Coordenador B)

O processo de estágio leva em consideração o entorno, o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas subjacentes, as decisões e as atitudes do professor no contexto da sala de aula, capaz de tornar mais eficiente a atuação e os saberes que a sustentam. Ou seja, uma formação que tenha a prática educativa integrada e o ensinar como objeto de análise. Segundo Tardif (2000):

[...] Se os professores são efetivamente, sujeitos do conhecimento, devem fazer, então, o esforço de agir como tais, ou seja, o esforço de se tornarem atores capazes de nomear, de objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional. (TARDIF, 2000, p. 239)

A formação de professores requer a função de integração de saberes, criação e recriação do conhecimento. Assim, produzir conhecimento não é transferir, imitar ou

reproduzir a realidade. Aprender significa elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou do conteúdo estudado, tendo como ponto de partida as experiências, os interesses e os conhecimentos prévios de todos os envolvidos.

Para Ghedin et al (2008, p. 23), os estagiários não estão recebendo um preparo inicial suficiente em suas instituições formadoras para enfrentar problemas encontrados no cotidiano de sala de aula, sendo o período dos estágios um momento em que seria possível evidenciar propostas mais efetivas na formação profissional.

Considerando as vivências dos estagiários, entendo que o estágio não obrigatório possibilita a realização de ações interdisciplinares, sendo importante a participação da universidade no planejamento e desenvolvimento de projetos com foco em abordagens interdisciplinares, durante a formação. Segundo o coordenador B o estagiário não traz para a escola essa proposta.

O estagiário parece não aprender na sua universidade sobre propostas interdisciplinares ou até mesmo projetos que envolvam mais de uma área de ensino. Então temos que explicar, mostrar na prática como isso acontece. [...] é complicado ensinar sem a participação da universidade.

Observo na fala desse coordenador um problema na formação dos estagiários que não conseguem desenvolver um trabalho interdisciplinar. A escola quer a participação da universidade na formação desse estagiário, a parceria para acompanhar as práticas que são vivenciadas.

O coordenador B fala sobre a rotina do ampliado e as várias funções do estagiário:

Eles também têm que acompanhar o almoço dos alunos, a própria questão da higiene dos alunos, orientar os alunos nesse sentido também, é um olhar de cuidado diferente do professor, o estagiário também acompanha os alunos nas atividades especiais, como inglês [...] leva, busca [...] tem essa rotina.

A escola é considerada um espaço privilegiado de educação, que prioriza o cuidado, o saber, as relações de proteção, segurança, bem-estar e saúde da criança,

são necessidades que o estagiário pode conhecer e vivenciar, assim como os professores regentes também o fazem.

Há possibilidades de diferentes experiências durante o estágio, então questiono, quais são os saberes mobilizados a partir da prática?

O coordenador A fala sobre as novas ações em relação à seleção, contratação de estagiários e o processo de avaliação.

Hoje a postura da escola é um pouco diferente, a gente tem alguns cuidados, porém continua sendo um tiro no escuro [...] Quando você contrata um estagiário é um tiro no escuro [...] porque você não tem muitas indicações, quando você tem algumas indicações [...] melhor [...] a gente procura recorrer aos próprios estagiários que a gente tem para conseguir outros, porém eles também são cuidadosos na indicação [...] eles sabem o rigor que a gente tem [...] eles não querem “queimar o filme” [...] porque você vai conversar e vai ter o retorno desses estagiários. Temos a possibilidade de fazer uma vivência com esse estagiário, [...] antes de contratar, peço para o estagiário passar uma manhã comigo, às vezes até duas [...] quando fico com alguma dúvida [...] como se ele tivesse vindo contratado [...] junto com a gente, junto com o regente [...] então a gente quer ver a pró-atividade dele com os alunos, se tem dinamismo, se corre atrás [...] é claro que é um momento muito específico [...] que você não consegue captar tanta coisa [...] é pouco tempo. E isso é o diferencial para contratar [...] então para contratar [...] agora [...] tive cinco meninas que vieram fazer essa vivência e contratamos duas dessas cinco. Então a gente vai criando algumas estratégias, a própria entrevista que a gente faz [...] eles preenchem uma parte escrita [...] tem a parte oral [...] e quando é aluno de licenciaturas, responde uma prova específica da área de sua formação.

Ao selecionar os estagiários a instituição procura características comuns como pró-atividade, observa durante as atividades de vivência o comportamento do estagiário diante das situações geradas no ambiente escolar e na entrevista, procuram estagiários que atendam ao perfil desejado. Devido ao número de currículos recebidos, a instituição realiza uma seleção dos estagiários, sempre que necessário.

Segundo a própria lei dos estágios não obrigatório, o estagiário pode fazer estágio na instituição no período de, no máximo, dois anos. O coordenador B fala sobre esse período de participação do estagiário.

Nesses dois anos nada impede que o estagiário saia da instituição e não queira mais fazer estágio aqui, mas temos muita sorte no ampliado, os estagiários são os que mais duram no colégio. Esse ano tenho quatro estagiários fechando o período de dois anos. E sentimos muito quando vão

embora, pois quando estão ficando bom mesmo, aí tem que ir embora [...] preciso contar com o estagiário [...] a cobrança dos pais é muito grande [...] tenho que ter estagiários bons. Hoje tenho nove turmas e nove estagiários. Às vezes o estagiário tem um tempo, [...] sei que na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I a rotatividade é bem grande [...]

O coordenador B fala sobre a relação entre a universidade e a escola.

Em geral, não percebemos uma participação da universidade, uma ação efetiva na formação desses nossos estagiários (estágio não obrigatório). O contato que temos é apenas com o estagiário e o documento que preenchemos é para o estagiário levar. Não vem ninguém para ver esse estagiário [...] não temos a participação da universidade na escola [...] os estagiários contratados não têm acompanhamento da universidade.

O crescimento do estagiário é percebido pelo coordenador B que acompanha todo o processo de formação deste dentro da instituição.

O crescimento do estagiário é muito grande. Tratamos e cobramos cada um como os professores regentes [...] hoje em dia na minha equipe tem professores regentes [...] dos nove professores regentes [...] só um não começou como estagiário [...] os outros oito começaram como estagiários. No ano que vem vou contratar mais um professor estagiário [...] para mim é muito melhor aproveitar o estagiário que está aqui dentro do que recorrer a um profissional externo [...] para 2014 eu contratei dois professores novos que vieram [...] já eram professores, uma do quarto ano e uma do oitavo. É muito mais difícil eles entenderem [...] e eram pessoas que vieram de fora, até entenderem a filosofia da escola, como as coisas acontecem, como os processos acontecem, a rotina do ampliado, tem muito mais especificidade que o colégio. A professora do quarto ano que eu contratei não deu conta, pediu a conta. O professor do oitavo ano, teve grandes dificuldades no começo do ano, depois foi aprendendo, mas mesmo assim foi difícil. Acredito que no próximo ano esse professor será melhor ainda. Prefiro muito mais investir no estagiário do que trazer alguém de fora, é claro que tem que ter perfil, por exemplo, esse rapaz que vou contratar para o ano que vem, é novinho [...] sei que vou ter um olhar mais cuidadoso e acompanhar a sua formação [...] os pais são exigentes [...] mas é uma pessoa que eu sei que dá conta [...] vou ter que dar amparo [...] sei que quer crescer [...]

Para a instituição o estágio não obrigatório é como um aprendizado, um processo construído com a participação de vários profissionais da área da educação. Os estagiários se constituem professores e passam a atuar como professores regentes da escola.

O coordenador A fala sobre os conhecimentos do estagiário quando chega na instituição.

Nem sempre o estagiário vem da universidade sabendo trabalhar o conteúdo, e às vezes não sabe o conteúdo específico, isso vai muito de universidade para universidade e de caso a caso [...] quando está no terceiro ano para frente percebemos que tem mais conhecimento [...] tem uma menina que iniciou esse ano aqui e que não tinha conhecimento de muitos conteúdos e teve um crescimento fantástico, porque mostrou interesse e correu atrás [...] aprendeu na prática e na dor [...] por isso que o estágio é fantástico, porque ele transforma as pessoas e possibilita ao estagiário aprender na prática [...]

O estagiário não sabe o conteúdo específico, segundo o coordenador, os estagiários pesquisam e procuram aprender. Essa aprendizagem ocorre na prática e não com a prática. O estagiário assimila essa prática. Diferente de aprender a prática, só o treino, o fazer.

O coordenador B explica o que a instituição espera do estagiário.

A gente espera tanta coisa desse profissional da educação [...], mas principalmente que o estagiário possa colaborar com o nosso dia a dia [...] toda aquela questão da responsabilidade, envolvimento, vestir a camisa da educação [...] a gente espera disponibilidade e muito conhecimento.

Então, não é simples o processo de aprender durante o estágio não obrigatório, muitos esperam do estagiário. Ocorrem tantos processos simultâneos (adaptação a um novo ambiente, entrar em sintonia com o profissional com que trabalha, acostumar-se aos novos ritmos e tarefas, atender às demandas muito diferentes das acadêmicas, mover-se em um contexto de relações muito diferente do habitual, responder às pressões do imediato no trabalho) que, depois, o estar, o comportar-se e o fazer acabam sendo mais fortes que o aprender.

Como em qualquer contexto, aprender em um espaço de atuação profissional supõe ser capaz de unir o conhecimento com a ação, o saber com a experiência. Kolb (1984, p. 41) definia a aprendizagem como o processo de “criar conhecimento a partir da transformação da experiência”. A grande tarefa dos estagiários é atuar e ser capaz de extrair dessa situação um novo conhecimento. Isso requer ir além do fazer. Requer pensar.



Sobre o processo de desenvolvimento dos estagiários durante o estágio não obrigatório os coordenadores e o assessor apontam pontos significativos e deixam explícito o perfil de estagiário que a instituição procura.

Percebemos a sua vontade de aprender e de participar do processo [...], mas percebemos as suas limitações no campo conceitual [...] estamos preocupados com o estagiário que chega [...] o perfil de estagiário que procura o colégio e quer estagiar aqui [...] Durante as vivências observamos a atitude do estagiário [...] se ele tem facilidade para aprender, se sabe refletir sobre as suas ações [...] se sabe “ouvir” e “ver” o aluno que vai auxiliar. (Coordenador A)

O estagiário precisa perguntar quando não sabe, precisa estar atento e ser sensível a todos os acontecimentos [...] afinal o estagiário tem que ter condições de discutir e mediar os conteúdos. (Coordenador B)

[...] proativo, dedicação, envolvimento, conhecimento[...] os nossos alunos precisam de estagiários assim. (Assessor)

Os coordenadores e o assessor nos dão vários indícios do estagiário que querem para a instituição. Trata-se de articular o percurso de formação a partir da prática, a qual se torna o centro desse aprendizado e possibilita a geração do conhecimento.

Segundo Kolb (1984) podemos acessar o conhecimento por duas vias principais: pela via da vivência de situações concretas que experimentamos como sujeitos que atuam, e pela via da construção de conceitos abstratos por meio dos conteúdos ou informações que podemos aprender mediante livros, aulas, explicações de diversos tipos ou por exercícios de nosso próprio interesse.

As duas vias são complementares, embora cada uma delas possua uma natureza muito diversa da outra. Por meio do desenvolvimento em experiências concretas obtemos sensações e certezas mais vivenciais, mais próximas aos sentidos e ao próprio exercício da atividade na qual nos envolvemos. No outro eixo, identifica-se nossa capacidade de transformar nossa ação (para melhorá-la e aperfeiçoá-la) e, por meio dela, a própria realidade que conhecemos. Essa capacidade de transformação é alcançada, por um lado, por meio da observação e da reflexão.

Os coordenadores e o assessor também se posicionaram em relação à interação do estagiário no ambiente escolar. Vejamos nos relatos a seguir.

Observamos a dificuldade deles em perceber qual é o conteúdo central e qual o periférico, também dificuldade em estabelecer relações entre os conteúdos

e os eixos da disciplina de forma que os conteúdos sejam trabalhados de maneira integrada e com significado. (Coordenador A)

[...] em relação às rotinas da escola o estagiário vai aprendendo com o passar do tempo [...], mas o conteúdo também faz parte do ambiente escolar, esse ele precisa saber [...] ou pesquisar, mostrar interesse. (Coordenador B)

Pensamos em um ambiente escolar que proporcione ao estagiário uma vivência concreta, ativa que ele possa refletir sobre as suas atitudes como transformador da realidade. (Assessor).

Para esses profissionais a interação do estagiário no ambiente escolar vai além de uma relação de futuro professor e aluno, os conteúdos das disciplinas e o conhecimento sobre eles é fundamental para que o estagiário desenvolva as suas habilidades e competências durante a formação profissional.

Segundo os coordenadores e o assessor, a interação dos estagiários no ambiente escolar foi reformulada e passou por vários processos de mudanças. Nos últimos anos perceberam que o estagiário precisava se sentir parte do grupo de profissionais da instituição com funções bem definidas e claras para todos. As reuniões foram intensificadas com dias de formação pedagógica, orientações diárias e troca de experiências entre os estagiários. Nos primeiros encontros os estagiários eram separados por segmentos e participavam de reuniões individuais com os professores regentes. Então, não conseguiam perceber a autonomia entre os estagiários e sim uma dependência do professor regente para posicionar-se diante de situações com os alunos.

Como a rotatividade de estagiários passou a ser maior, a instituição adotou um modelo de tutoria entre os estagiários e os professores auxiliares, isto é, o estagiário iniciante da instituição era orientado por outro estagiário, que acompanhava as suas funções e aprendia a rotina da escola.

A partir do histórico e das observações de anos em relação à formação profissional dos estagiários, desenvolvi a proposta de uma nova configuração e um planejamento dos momentos de reuniões com a participação voluntária dos estagiários para estudos e aperfeiçoamento pedagógico, com o objetivo de desenvolver a aprendizagem dos estagiários.

A criação da “comunidade de prática” possibilitou um novo marco de formação para os estagiários que realizam o estágio não obrigatório na escola, com a finalidade

de promover discussões, reflexões, conhecimento e gerar novas ações durante o processo de formação.

O coordenador B fala sobre as suas percepções em relação ao grupo de estagiários que participa da “comunidade de prática”.

Em todos os momentos o estagiário está aprendendo[...] para nós a dimensão pessoal é a mais importante. A relação profissional entre eles é fundamental. Orientamos da melhor forma possível que sabemos, priorizando os valores, a ética e a troca de experiências. O grupo de estagiários está em sintonia com os professores regentes, a direção e a equipe pedagógica. A “comunidade de prática” já faz parte da instituição.

Os estagiários podem explorar o que significa interagir em um contexto escolar, relacionar ao âmbito acadêmico, podem se encontrar e aprender sobre a sua futura profissão, envolver-se com a dinâmica pedagógica da instituição.

O coordenador A fala sobre a participação efetiva do estagiário nas atividades desenvolvidas pela escola.

Temos momentos culturais que também fazem parte do currículo escolar, contamos com a participação do estagiário. Para os alunos e famílias da escola o estagiário é um professor que precisa envolver-se. A comunicação entre os estagiários e famílias é muito importante para nós. São esses estagiários que futuramente nos substituirão.

A instituição promove uma integração mais ampla do estágio no plano de atividades, cria condições para que o estagiário desenvolva suas habilidades, possibilitando a sua formação, também nesse aspecto de envolvimento nos momentos culturais da escola.

Os coordenadores falaram sobre os estagiários, após as reuniões de “comunidade de prática”, as mudanças de postura pedagógica em relação ao ensino e aprendizagem dos alunos da escola. Cada coordenador e assessor apresentou as suas percepções em relação à aprendizagem observada.

Estamos na décima reunião e posso falar a você que valeu a pena. Os estagiários estão envolvidos nos planejamentos, trocam informações sobre os alunos e conteúdos com os professores regentes [...] percebo um crescimento em cada um [...]. As reuniões de “comunidade de prática” ajudaram muito na formação. (Coordenador A)

As dificuldades de cada estagiário estão mais evidentes [...] é possível mediar situações como professor regente, estagiário e aluno [...] as transformações são observadas durante o processo [...] eles são interessados e criativos [...] é resultado da “comunidade de prática”. (Coordenador B)

Os estagiários são tão responsáveis que, às vezes, penso será que estamos contribuindo com a aprendizagem deles? Concluí que aprenderam muito nas reuniões. Eles são alunos de universidades [...] e depois como será? Não podemos contratar todos. Alguns se destacam mais [...] tem conteúdo [...] e habilidades que prezamos muito aqui na escola. Vamos continuar com as reuniões de “comunidade de prática”. (Assessor)

Os coordenadores e assessor percebem uma mudança significativa na aprendizagem dos estagiários, após esse período de participação na “comunidade de prática” e demonstram preocupação com a formação do estagiário durante o estágio não obrigatório.

## 5.5 RELAÇÃO DOS PROFESSORES REGENTES COM OS ESTAGIÁRIOS

Nesta seção destaco a análise dos dados coletados a partir das entrevistas semiestruturadas com os professores regentes, que trabalham na escola de cinco a 25 anos, conhecem o processo de formação de estagiários e também acompanharam as mudanças pedagógicas da instituição.

Os professores regentes se reúnem semanalmente, pelo período de três horas, para conversar sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no colégio, as rotinas e os planejamentos das aulas e as atividades extracurriculares. Os estagiários são convidados a participar, podendo contribuir com as discussões e envolver-se com o processo.

No primeiro momento todos se reúnem em uma sala, coordenadores, assessores, professores regentes e estagiários para receberem as orientações de ordem geral da escola, como eventos ou programações coletivas que envolvem todos os profissionais.

No segundo momento os professores regentes e os estagiários se organizam em salas por ano/série e elaboram o planejamento da quinzena de todas as disciplinas, discutem sobre a aprendizagem dos alunos e socializam as situações particulares de cada turma.

Para o terceiro momento, temos situações diferentes para o ensino fundamental I e II e ensino médio.

No ensino fundamental I os professores regentes recebem a “visita” dos professores regentes “especialistas”, que circulam entre os anos/turmas para orientar e sanar dúvidas em relação ao planejamento ou conteúdo específico de cada área.

Os professores regentes especialistas que circulam entre os grupos de professores do ensino fundamental I são chamados de “professores pontes”. São professores da escola que fazem parte do grupo de professores do ensino fundamental II ou médio.

No ensino fundamental II e ensino médio os professores se reúnem no ano/série para conversar sobre os projetos interdisciplinares e sobre a aprendizagem dos alunos.

Os estagiários podem acompanhar e participar de todos esses momentos da instituição. De acordo com ano/série e/ou disciplina que o estagiário está fazendo o estágio, poderá organizar o seu planejamento para atender às demandas e às necessidades dos alunos. O planejamento é elaborado em conjunto com o professor regente, sendo que, às vezes o estagiário acompanha, orienta o ensino e a aprendizagem de um grupo específico da sala de aula daquele regente.

O professor regente comprova a participação do estagiário durante a reunião.

Nessas reuniões o estagiário pode participar também. São de matérias específicas ou até mesmo a elaboração de uma sequência didática. O coordenador de área faz essa ponte e auxilia com o seu conhecimento. O coordenador de área reúne alguns professores de um determinado ano/série e juntos estudam. (Professor regente 2)

Por meio das entrevistas com os professores regentes da instituição, percebi em suas falas a valorização da prática para a formação docente. Para eles, os estagiários podem dar conta de uma parte importante da formação, acreditam que

essa formação só atingirá um ponto satisfatório ao longo do exercício da atividade docente, no contato diário com a escola por meio do trabalho como professor. A importância atribuída por eles à prática vem acompanhada da valorização da parcela da formação que cabe à universidade. Os entrevistados reconhecem a importância desse momento da formação, e apenas reclamam que os conhecimentos veiculados são tratados de forma desconectada da realidade.

Segundo alguns professores, o estágio pode atuar na conexão entre o que é aprendido na universidade e o que é vivenciado na prática.

[...] existem coisas que eles só vão aprender na prática, por exemplo, a relação com o aluno [...] isso só se aprende na prática, por mais leitura que você faça sobre isso, você tem que experimentar. (Professor regente 1)

Essa prática foi a maior “universidade” que eu tive na minha vida! (Professor regente 2)

A prática desenvolve no professor um aprendizado dele mesmo, ele consegue se autoconhecer fazendo aquilo que ele tem que fazer [...] o que na teoria não dá. [...] no exercício da sua profissão, a prática vai se aperfeiçoando [...] os estágios podem ajudar você ir se conhecendo [...] esse processo pode iniciar no estágio. (Professor regente 3)

Os entrevistados do exercício profissional falaram sobre suas próprias vivências enquanto estagiários, a valorização da prática, pois alguns foram estagiários da própria instituição pesquisada. A intenção dessa estratégia era que, ao relatarem essas experiências, eles estariam remontando suas histórias e oferecendo informações que pudessem auxiliar no entendimento do que ainda permanece, do que de fato mudou na questão do estágio curricular e como essas experiências influenciam no trabalho desses professores regentes hoje.

Os professores regentes mais antigos da instituição falaram sobre a sua formação. “Os estágios que marcaram minha vida foram todos procurados por mim. Os estágios da escola normal foram muito bons e me ajudaram muito” (Professor regente 5).

Ao questionar o professor regente 5, sobre o motivo que o conduziu na busca por outros estágios, ou seja, aqueles além dos curriculares regulares, ele responde: “Eu queria estagiar em um lugar que me desse a liberdade para participar, para criar [...] eu queria aprender mais”. Quando esses relatos começaram a aparecer, fiquei na

dúvida se poderia contar com esses dados, porém, no andamento das entrevistas percebi que eles conseguiam revelar com propriedade as expectativas dos entrevistados em relação a esse elemento da formação, pois serviam para mostrar características que, segundo a opinião desses professores, tornam esse momento da formação efetivamente importante.

O que é possível perceber é que os estágios que vivenciaram, sejam eles os previstos pelo curso de formação ou extracurriculares, tiveram significados bem diferentes para esses professores.

Na teoria tudo é lindo, mas quando você chega na prática é um baque. (Professor regente 1)

A responsabilidade é muito grande! A professora regente, às vezes, deixava a turma com a gente, para resolver alguma situação pontual com um aluno. E aí você ficava doida para se livrar daquela situação porque a gente não sabia o que fazer [...] a professora até nos orientava. (Professor regente 7)

Lembro daqueles alunos me olhando [...] e eu olhando para eles, 5.º ano antiga 4.º série e eu teria que corrigir uma tarefa de Língua Portuguesa, verbos. (Professor regente 8)

Eu tinha que dar conta de uma prática que eu não sabia [...] essas coisas são traumáticas, mas ao mesmo tempo são interessantes, porque eu acabei dando conta. (Professor regente 9)

Como mostram as falas, os estágios foram, em alguns dos casos, uma espécie de “momento de choque” com a realidade; um momento em que se depararam com as situações de ensino, com a realidade da educação e do trabalho em sala de aula.

Para outros, o estágio foi um momento de reflexão sobre a escolha da profissão:

Eu fiquei me perguntando: será que é isso mesmo que eu quero para minha vida? (Professor regente 7)

Cheguei em casa e fiquei pensando nos momentos que passei com os alunos [...] não conseguia desligar [...] foi no meu segundo estágio que eu descobri que gostava de trabalhar com adolescentes. (Professor regente 10)

Para alguns dos entrevistados essas experiências os levaram a questionar a escolha pela profissão, caracterizando-se como um momento capaz de pôr em dúvida

ou reafirmar a escolha pela docência. Outros consideram essas experiências como uma possibilidade de uma futura profissão.

Meu primeiro estágio não me acrescentou muito, era só de observação. (Professor regente 1)

Eu achei que ia ser diferente, mas eu ficava ali sentada observando, não sabia se podia interagir com os alunos. (Professor regente 5)

Foi muito parado, você só observava. Só no 3.º ano de faculdade é que fui dar uma aula. (Professor regente 11)

As reclamações que fazem em relação às próprias experiências como estagiários se voltam para um ponto principal: a predominância da atividade de observação em detrimento de atividades mais dinâmicas e de intervenção.

Gostei [...] porque o curso (normal) mantinha uma escola para a realização dos estágios, então, essa aproximação foi muito positiva [...]. Eu tive muito contato com a sala de aula [...] e os outros professores da escola me ajudaram muito. (Professor regente 3)

Apesar de ficar a maior parte do tempo observando, eu gostei muito do estágio não obrigatório que fiz no normal, porque foi aqui mesmo no colégio com muitas diversidades a serem observadas e isso é muito enriquecedor. (Professor regente 4)

Eu acho que é a questão prática e teoria, eu tive os dois [...] pude vivenciar os dois. (Professor regente 9)

No estágio não obrigatório eu participei da construção de uma escola [...]. Isso foi uma experiência ímpar. Nós tínhamos várias reuniões, nós pensávamos essa escola juntos, eu acompanhei todo o processo de fundamentação, de pesquisa, de trabalho [...]. (Professor regente 12)

Posso dizer que no momento do estágio não obrigatório tive uma base teórica, um suporte para que eu pudesse entender o que era dito lá, mas acho que essa prática foi a minha maior universidade. (Professor regente 13)

Um fato particularmente interessante é que, ao considerarem um estágio não obrigatório como positivo, os entrevistados pareciam fazê-lo tendo como base a recepção, o incentivo e o apoio proporcionados pela escola e seus professores. Desse modo, envolver o estagiário em projetos e planejamento, tratando-os como profissionais em formação e não seguindo uma hierarquia na qual eles estivessem em patamares inferiores, foram características que os entrevistados apontaram para considerarem positivas suas experiências enquanto estagiários. Na fala da professora



regente 9 (citada acima), em que ela relata um “estágio não obrigatório” que fez, esses fatos aparecem. No entanto, a mesma professora, ao falar de seus estágios curriculares, caracteriza-os como uma experiência difícil porque, segundo ela, “tinha que dar conta de uma prática que não sabia e para qual não estava sendo orientada”. Essa diferença no significado dos dois estágios vividos pela mesma professora levanta algumas questões importantes que dizem respeito ao incentivo e ao acompanhamento dado ao estagiário.

O depoimento desses professores nos permite pensar que as experiências de estágio que mais contribuíram em suas formações foram aquelas em que foram bem recebidos pela escola e que, chegando lá, tiveram orientação para sua formação, sendo estimulados a participarem das atividades e do planejamento, encontrando, nessas escolas, liberdade para se desenvolverem profissionalmente. Esse dado nos remete a alguns estudos sobre a socialização profissional de professores que se preocuparam com o ambiente de trabalho, tentando perceber a importância do “clima da instituição” como um fator determinante para o desenvolvimento profissional dos professores (MEDIANO; LÜDKE, 2012; LÜDKE, 2013).

Os professores regentes descreveram o quanto as experiências de estágio marcaram suas vidas profissionais e como elas são fortes na configuração de suas identidades profissionais. De algum modo, as experiências que viveram na posição de estagiários serviram também para orientá-los no trabalho com os estagiários que recebem, seja pelo valor positivo, servindo hoje como exemplos e modelos de atitudes; como também pelo valor negativo, o que faz com que elas sejam usadas como contra modelos em suas práticas e discursos.

Partindo de suas próprias experiências e do trabalho como professores da Educação Básica que recebem estagiários, os entrevistados puderam comentar com propriedade várias questões pertinentes aos estágios dos cursos de formação de professores da atualidade. Nesse momento, foi quase unânime o retorno ao passado, na época em que eram estagiários, com o objetivo de estabelecer possíveis comparações entre os estágios que vivenciaram no curso normal e no nível superior e os que acompanham atualmente, buscando estabelecer valores de referência.

Os estagiários de hoje, tem mais acesso às leituras, a textos importantes [...] são meninas e meninos que leem, discutem, são antenados e curiosos. (Professor regente 5)

Os nossos estagiários têm um bom conhecimento e participam dos encontros e formação. (Professor regente 8)

Os aspectos apontados pelos entrevistados em relação aos estágios da atualidade foram: fácil acesso à informação e ao espaço para participação dada aos estagiários nas atividades desenvolvidas pelo regente da escola; e o acesso que esses futuros docentes têm, hoje em dia, a livros, textos e à cultura geral. Esse último aspecto, apesar de não estar centrado no estágio, interfere significativamente na formação e no desenvolvimento destes. Talvez o fato de o curso de formação e o local de estágio fazerem parte da mesma instituição, sendo esse o lugar de trabalho dos entrevistados, pode ter contribuído para que eles se empenhassem na tarefa de levantar os aspectos citados sobre os estágios de sua instituição.

Os professores também apontaram os principais problemas em relação aos estágios:

[...] às vezes, temos estagiários que não apresentam autonomia e iniciativa. Eu acho que são dois pontos básicos. Sabe aquela coisa de só ajudar se você pedir? De só se manifestar quando você vai lá e fala? Não queremos estagiários apáticos, que ficam conversando ou atrapalhando o cotidiano escolar. (Professor regente 2)

[...] não deixo o estagiário do estágio não obrigatório sentar lá atrás e cumprir a carga horária e só [...] Ele precisa circular entre os alunos [...] precisa demonstrar iniciativa para participar. (Professor regente 10).

Entre os professores regentes entrevistados, oito citaram a falta de iniciativa e a inserção nas atividades docentes, como sendo pontos problemáticos da questão. Para os professores regentes, a questão do aproveitamento dos estágios está intimamente relacionada ao interesse que o futuro professor demonstra pelas experiências em sala de aula, ou seja, da disposição desses estudantes para tirarem proveito do contato com a escola, com o professor regente e com os alunos.

Os estagiários que querem estagiar aqui, já passam por uma seleção bem rigorosa e sabem que precisam se encaixar com a proposta da escola. (Professor regente 1)

O que eu percebo é que alguns estagiários não demonstram interesse em serem professores, querem atuar em clínica e empresas que não estão ligadas ao ensino básico, isto é, não querem atuar em escolas. (Professor regente 4)

Muitos entram na pedagogia porque as chances de trabalho são grandes [...] mas eles não estão preocupados com uma boa formação, querem trabalhar logo, muitos precisam trabalhar. (Professor regente 14)

Percebi que os entrevistados tentam explicar o desinteresse e a falta de compromisso do estagiário, argumentando que muitos alunos da graduação fazem a escolha pelo curso motivados pelas facilidades de ingresso, ou porque querem trabalhar logo, ou ainda não pensam em ser professores.

Ainda no que diz respeito aos futuros docentes, os professores regentes apontam uma preocupação em relação à formação geral desses estagiários como sendo um fator decisivo.

Quando você trabalha no segundo ao quinto ano é mais difícil, é diferente, você tem que ter visão em profundidade de várias disciplinas [...]. (Professor regente 2)

Alguns não sabem muito bem como é que se corrige um trabalho do aluno [...] mostramos e demonstramos como devem ser realizadas as correções [...] também já vi tantos erros de compreensão, escrita, ortografia [...]. (Professor regente 6)

O conhecimento dos estagiários nos preocupa, alguns têm pouca leitura, problemas com interpretação e até com a escrita [...] são problemas que eles trazem do Ensino Fundamental, Médio e Nível Superior e que vai se tornando uma bola de neve e acaba por se manifestar na prática, aqui no colégio. (Professor regente 11)

Os estagiários precisam vir mais preparados em relação ao conteúdo [...] às vezes apresentam poucas noções dos conhecimentos básicos de Matemática, Língua Portuguesa [...] é difícil. (Professor regente 16)

Segundo eles, muitos estagiários apresentam dificuldades em relação ao domínio de conteúdo do curso, principalmente com os conteúdos relacionados à didática e aos conhecimentos específicos. Essa é uma situação apontada também por Carvalho (2001), que ressalta a necessidade de o professor dominar os saberes conceituais e metodológicos de seu conhecimento específico para que seja capaz de

traduzi-los, interpretá-los e ensiná-los nos colégios do Ensino Fundamental e Médio. Também ganha destaque nas falas a preocupação com as lacunas de aprendizagem na formação básica dos estagiários, como problemas com a língua portuguesa, por exemplo. A argumentação desses docentes para justificar tal fato é que essas lacunas estariam relacionadas também ao perfil do estudante dos cursos que formam professores. Outros professores regentes falaram sobre a relação universidade e escola:

[...] os professores da Educação Básica poderiam também participar da universidade e conhecer essa realidade. Poderiam participar dessa discussão junto com as pessoas que estão na universidade. Porque essa discussão (a respeito do estágio) não pode vir só da universidade, também não pode vir só da escola, ela tem que ser uma parceria. (Professor regente 2)

Eu acho que essa distância entre a escola e a universidade poderia diminuir se tivéssemos a oportunidade de visitar com maior frequência a universidade e os trabalhos que eles realizam, também por meio de cursos que fossem oferecidos aos professores da escola [...] eu acho que tem muitas maneiras das duas se aproximarem. (Professor regente 4)

Para esses, a relação entre essas instituições ainda é muito distanciada, poucas ações efetivas em conjunto, e os estágios ainda não conseguiram promover entre essas instituições uma aproximação que seja satisfatória para a formação dos estagiários: talvez por ser uma parceria a troca (entre universidade e escola) deveria ser maior. (Professor regente 10)

Penso que poderíamos estar mais próximos (a universidade e o colégio), a começar pelos cursos oferecidos pelas universidades que não são destinados a essa ou aquela realidade escolar [...] isso é um fator que acaba prejudicando a relação. (Professor regente 19)

Os professores regentes falam da relação da universidade com a escola, como a ausência de um acompanhamento efetivo por parte da universidade e a falta de rigor nas avaliações, o distanciamento da universidade que, segundo eles, poderia ser mais atuante nos estágios e mais presente no colégio, o modo como os estágios são organizados e acompanhados, a falta de interesse e pouco envolvimento dos professores da universidade e dos próprios estagiários, revelam que esses elementos da formação ainda são tratados com descaso na formação docente.

O Professor regente 18 comenta sobre o estágio na instituição: “Todos os professores que trabalham aqui já sabem que também vão trabalhar com os

estagiários”. A fala dessa professora condiz com o que é explicitado no documento que regula os estágios nessa escola. Ou seja, essa é uma das tarefas do professor regente da instituição pesquisada. Eles assumem essa atividade como parte do seu trabalho diário no colégio.

Os professores regentes também comentam sobre a participação deles no estágio não obrigatório dos estagiários:

[...] eu os ajudo quando eles precisam, tiro dúvidas que eles tenham, às vezes até dúvida em relação ao conteúdo das aulas [...] Quando eles me pedem também ajudo a pensar a aula que eles terão que dar, no caso de uma substituição [...] Eu participo da avaliação dos estagiários, como frequência, postura, domínio de conteúdo, dinamismo, interesse [...]. (Professor regente 4)

Nas reuniões semanais que temos com os estagiários, a gente senta para discutir e planejar. (Professor regente 17)

[...] eles se interessarem, eles podem participar do meu planejamento, eu não me importo, estou sempre disponível, minha sala é aberta [...], mas depende muito do interesse do próprio estagiário. (Professor regente 16)

Eu acompanho, tiro dúvidas, ajudo quando precisam [...] Quando percebo algum erro na aula deles eu procuro falar, dou a minha opinião e até sugiro estratégias de ensino [...]. (Professor regente 3)

Os professores regentes participam da formação docente dos estágios, principalmente, tirando dúvidas dos estagiários, orientando quando são solicitados ou quando se sentem à vontade e, em alguns casos, chegam a discutir questões relativas às aulas e até mesmo ao planejamento. A avaliação dos estagiários é um momento que, geralmente, em outras instituições não conta com a participação dos professores regentes. Ainda que eles acompanhem esses alunos das universidades e tenham todas as informações sobre o envolvimento e o empenho deles nas situações do estágio, percebem que a defasagem de conteúdos e o despreparo para a rotina escolar é grande.

Em contrapartida temos aqueles professores regentes que percebem um estagiário com grande potencial criativo, dedicado e preocupado com a sua aprendizagem no ambiente escolar.

O estagiário está atento e trabalha junto com você em sala de aula, demonstra interesse e está preocupado com o que sabe e com o que não sabe [...] pergunta e surpreende com o universo do conhecimento [...] descobre que os alunos sabem até mais que ele [...] é muito interessante. (Professor regente 16)

Às vezes, divido a turma e o estagiário fica com parte dela. Ao agrupar os alunos novamente as crianças voltam falando muito bem do estagiário, eles reconhecem a “autoridade de professor”. (Professor regente 19)

Os professores regentes confiam e delegam aos estagiários a função de ensinar e os alunos da escola percebem o potencial do futuro professor.

Um dos professores regentes levantou uma questão que contribuiu para o avanço da nossa pesquisa e que pode gerar novos processos, cenários e configurações de estágio. O Professor regente E conta:

Sabemos que o processo de estágio não pode continuar assim como está hoje, não é o ideal. Nem todos participam. O curso e a instituição do estagiário também têm problemas para contribuir com a sua formação. Ainda temos muito a avançar. O conteúdo é outra situação preocupante. E agora o que vamos fazer? As pesquisas das universidades de mestrado e doutorado também precisam participar do processo, porque precisamos divulgar os caminhos novos a trilhar. A Educação Básica também depende da formação desses futuros profissionais. O que dá para interpretar a partir de toda essa situação que estamos vivendo? Confesso que precisamos de toda a ajuda possível e uma nova perspectiva de estágio poderia ser elaborada.

A autonomia, o senso de responsabilidade e a proporção são percebidos pelos professores regentes, coordenadores e assessor quando o estagiário participa das reuniões de “comunidade de prática”.

Segundo o professor regente 3 é um momento em que o estagiário retorna para a sala de aula “apaixonado pela sua vocação”.

O professor regente 4 comenta:

É uma “sociedade da prática” sim, pois pressupõe uma convivência e atividade conjunta pelos estagiários [...] ordenada ou organizada conscientemente. Não é um encontro com intensões para resolver assuntos de interesses individuais. É coletivo, um se preocupa com o outro. É profissional e ao mesmo tempo é espontâneo. Possui uma estrutura bem articulada.

O momento da reunião é encarado por todos da instituição como uma reunião que gera conhecimento e produz soluções para muitas situações da escola.

Os professores regentes, os coordenadores e o assessor da instituição, também relataram como percebem a formação docente dos estagiários após as dez reuniões da “comunidade de prática”.

Segundo o Professor regente 2, os estagiários apresentam mais conhecimento e buscam soluções para as dificuldades de aprendizagem.

Os estagiários demonstram mais interesse e conhecimento durante a participação em sala de aula junto aos alunos. Quando não sabem como agir ou não tem a informação necessária para auxiliar, pedem ajuda para os colegas ou professores. Isso é muito importante para a formação docente. Só assim eles poderão aprender e desenvolver as suas habilidades. (Professor regente 2)

O Professor regente 5, fala sobre o planejamento das aulas e do trabalho colaborativo.

Percebemos que os estagiários tiveram uma mudança após as reuniões de “comunidade de prática”. Estão sabendo como planejar uma aula e auxiliam nos nossos quinzenários, dando sugestões de atividades, recursos inovadores, como a utilização de softwares educacionais para trabalhar os conteúdos. [...] o trabalho também pode ser considerado colaborativo. (Professor regente 5)

O Professor regente 10 falou sobre as suas percepções em relação à aprendizagem dos estagiários, considerando o cuidado com os alunos e as aprendizagens diversificadas.

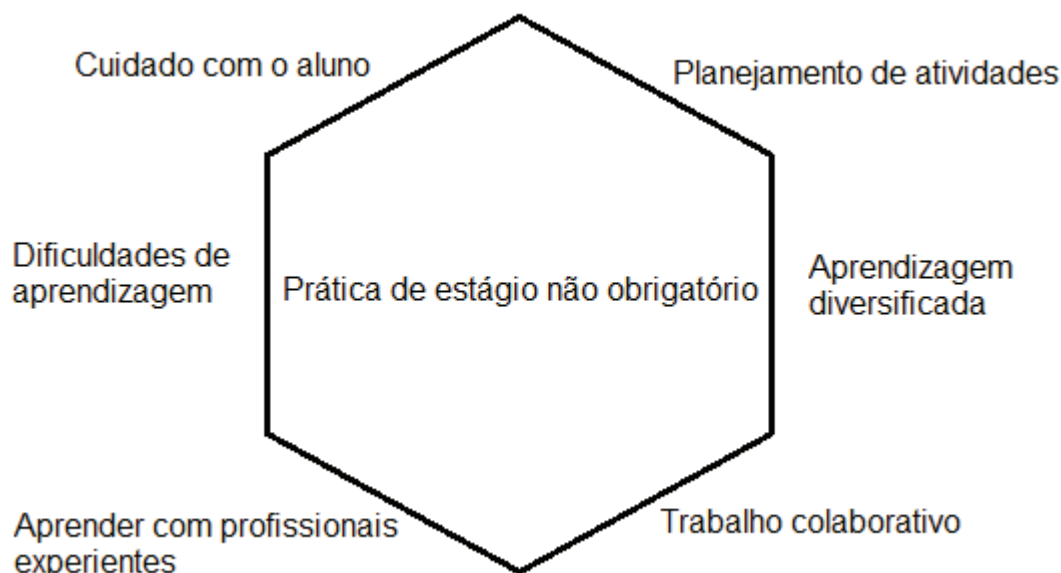
Os estagiários são de diversas áreas, vejo eles conversando e trocando informações e conhecimentos sobre as suas áreas de formação. O cuidado com os nossos alunos também é percebido. Os estagiários participam da formação integral dos alunos, desde a entrada até a saída dos alunos no espaço escolar. Chamam a atenção em relação ao comportamento e atitudes dos alunos. Primam pela boa convivência no ambiente escolar, isto é muito bom. (Professor regente 10)

A aprendizagem a partir da relação com profissionais experientes está na fala do Professor regente 17.

[...] os estagiários que participam do mesmo segmento de ensino que atuo sempre estão perguntando e ouvindo as nossas orientações. Aprendem como iniciar uma aula, como sistematizar o conhecimento e como mediar situações de conflito no ambiente escolar. Os estagiários que fazem o estágio não obrigatório aqui na escola, aprendem muito assim como nós professores aprendemos com eles. (Professor regente 17)

A partir das falas dos professores regentes e estagiários foi possível registrar, na Figura 2, a sistematização da formação docente no estágio não obrigatório vivenciado na escola pelos estagiários.

**Figura 2** – A formação docente dos estagiários no estágio não obrigatório.



Fonte: A autora, 2015.

Os estagiários do estágio não obrigatório participaram da rotina escolar e aprenderam com ela. As práticas desenvolvidas durante o estágio na escola, com a orientação do professor regente, contemplaram o cuidado com o aluno, desde o momento da chegada diária na instituição até a saída. O planejamento das atividades de sala de aula, assim como a condução do aluno no ambiente escolar, isto é, atividades curriculares e extracurriculares são funções atribuídas ao estagiário.

O estagiário participou também das reuniões dos professores regentes, aprendeu conteúdos de outras áreas e desenvolveu projetos para auxiliar os alunos individualmente, adquiriu conhecimentos diversificados e teve a possibilidade de sanar suas dúvidas e dificuldades de aprendizagem com o professor regente ou com a participação do professor da universidade de seu curso de formação.



As aprendizagens obtidas pelo engajamento no projeto de comunidade não apresentaram efeitos apenas nas atividades relacionadas à prática desenvolvida na escola, como também no planejamento e na aplicação das aulas. As aprendizagens que os estagiários desenvolveram nas discussões em grupo e na prática em sala de aula também tiveram efeitos no desempenho deles no curso de licenciatura.

Da formação docente no estágio não obrigatório a partir de uma “comunidade de prática” foi possível extrair esses princípios.

**Princípio 1: grupo democrático da participação.** Desenhar a “comunidade de prática” considerando as etapas que a constitui. Manter aberto o grupo para que novos estagiários se envolvam e que novos interesses sejam explorados. Aceitar que haverá diferentes níveis de atividade e diferentes tipos de apoio serão necessários durante a vida da “comunidade de prática”. O reconhecimento e a identificação dos diferentes níveis de contribuição (tanto quantitativa, quanto qualitativa) de cada indivíduo são especialmente importantes para comunidades de troca de conhecimento.

**Princípio 2: a comunidade é dialógica.** Manter o diálogo entre a perspectiva da escola e da universidade. Encorajar discussões entre os professores da universidade, da escola e os estagiários, compartilhando os resultados de formação docente na “comunidade de prática”.

**Princípio 3: admite a diversidade.** Aceitar diferentes níveis de participação na “comunidade de prática”. Alguns estagiários serão bastante ativos na comunidade, enquanto outros parecerão passivos. Aceitar que contribuições e aprendizado ocorrem de maneira distinta dependendo da pessoa. Valorizar a comunicação oral. É importante notar que até que os estagiários desenvolvam um certo grau de confiança entre eles, a comunicação oral tende a ser menos arriscada para os membros da comunidade. Aos poucos é possível ter uma comunicação escrita com um sentido de permanência e de disseminação das aprendizagens do grupo.

**Princípio 4: participação do colegiado.** Em alguns momentos desenvolver reuniões de formação docente com a participação dos professores regentes e coordenadores da escola e em outros apenas com os membros da comunidade. Eventos formais e organizados de discussão são necessários para ajudar os estagiários a se sentirem parte da “comunidade de prática” a fim de perceber o seu processo de formação docente. Ambos tipos de abordagens são importantes.

Princípio 5: **adesão voluntária**. Focar o valor da “comunidade de prática” durante o estágio não obrigatório na formação docente, como forma de articulação do estágio com os cursos de licenciatura. O verdadeiro valor da comunidade pode emergir à medida que ela se desenvolva e amadureça. Membros da comunidade precisam ser explícitos quanto aos valores que estão sendo gerados. No início, isto pode ser útil para ajudar os membros a compreenderem melhor a formação docente no estágio não obrigatório. Com o tempo, o valor gerado pela “comunidade de prática” precisa se tornar mais evidente e medidas concretas precisam ser buscadas e analisadas, com a participação efetiva dos cursos de formação. Embora dependam da participação voluntária dos estagiários, com frequência, o desenvolvimento da “comunidade de prática” se beneficia da existência de membros que se destacam mais. O trabalho destes também é fundamental para que o grupo não se desfaça, não deixando, por exemplo, que nenhuma questão discutida durante as reuniões fique sem resposta ou comentários.

Princípio 6: **familiaridade e estimulação**. Espaços comuns e atividades compartilhadas ajudam os estagiários a se sentirem confortáveis em participar. A introdução de novas ideias para desafiar o pensamento vigente também estimula o interesse e mantém os estagiários engajados.

Princípio 7: **organicidade**. Criar um ritmo para a comunidade. Eventos regulares, com uma frequência que evite a sensação de sobrecarga, criam pontos de convergência. Eles encorajam os estagiários a continuarem a participar, ao invés de se distanciar gradativamente.

Princípio 8: **valorização da prática**. A participação, frequente, do coordenador da comunidade nas atividades certamente promoverá níveis mais altos de participação entre os membros da comunidade em geral. Em particular, no início do funcionamento de “comunidades de prática” a participação direta e visível do coordenador é essencial para que a “comunidade de prática” de certo.

Princípio 9: **pertencimento**. Estabelecer uma identidade para a “comunidade de prática”, um sentimento de identidade pode ser criado por meio do estabelecimento de um propósito claro, metas e objetivos específicos para a comunidade, assim como por meio do desenvolvimento e fomento dos processos de formação docente,

registros das aprendizagens concebidas. Informar aos novos membros como a comunidade teve início, quem estava envolvido no começo.

Princípio 10: **relação universidade e escola**. Promover a participação da universidade na formação docente do estagiário a partir da “comunidade de prática”. Na criação ou compartilhamento de conhecimento, os estagiários precisam da participação dos professores da universidade, pois estão em formação. Projetos conjuntos podem ser criados, entre escola e universidade, para acolher os estagiários do estágio não obrigatório.

O que mantém os membros da “comunidade de prática” juntos é um sentido comum de propósito e uma necessidade real de saber o que os outros membros sabem. Não é tão somente comunidade de “aprendizes”. Não é tão somente um agregado de pessoas definidas por algumas características. Comunidades de prática são “estruturas que aprendem”, pois são compostas por pessoas que têm compromisso de agregar as melhores práticas. São pessoas que aprendem, constroem e “fazem” a gestão do conhecimento (Wenger, 2008).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender o processo de formação docente do estágio não obrigatório, para apontar indicadores da articulação desse estágio com os cursos de licenciaturas. A questão central da pesquisa intitulada **Formação docente no estágio não obrigatório a partir de uma “comunidade de prática”** se refere à busca por respostas à seguinte questão: quais as contribuições do estágio não obrigatório para a formação docente?

Para realizar a investigação utilizei referências teóricas a partir da Teoria Social da Aprendizagem desenvolvida por Wenger (1998), dos autores Gatti (2009, 2011), Barreto (2011), André (2011), Lima (1999), Lüdke (2012, 2013), Alarcão (1996) e outros, foi possível analisar o processo de formação docente do estágio não obrigatório, tendo como contexto a Educação Básica e a relação com os cursos de licenciatura.

Esta pesquisa foi realizada sob uma abordagem qualitativa que se propôs: 1. analisar as dissertações e as teses do período de 1998 a 2014, a fim de identificar pesquisas científicas sobre estágio não obrigatório; 2. analisar a partir de pesquisa bibliográfica e documental, a legislação do estágio das licenciaturas no Brasil, considerando que esses dispositivos traduzem concepções sobre a formação docente; 3. analisar o processo de formação docente no estágio não obrigatório a partir de uma “comunidade de prática”, tendo como contexto as experiências dos estagiários; e 4. identificar os tipos de aprendizagem dos estagiários durante o estágio não obrigatório, de modo a contribuir para a formação docente.

Com a finalidade de atingir os objetivos propostos, utilizei o estudo exploratório e como estratégias a pesquisa documental e bibliográfica. A técnica para a coleta de dados foram as entrevistas individuais, semiestruturadas, a gravação em fita K7 e a transcrição das reuniões com os envolvidos na pesquisa, o registro do grupo do WhatsApp, assim como as reuniões da “comunidade de prática”.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram os estagiários que realizam o estágio não obrigatório, direção, coordenadores, assessores, professores regentes da instituição pesquisada e os coordenadores dos cursos de licenciatura dos estagiários das universidades/faculdades.

Para realizar a pesquisa sobre a formação docente no estágio não obrigatório, organizei e coordenei, em uma instituição privada de Curitiba-PR, um grupo do tipo "comunidade de prática", que possibilitou a análise das aprendizagens desenvolvidas durante o estágio não obrigatório.

A pesquisa participante foi desenvolvida em uma instituição de grande porte, confessional e comunitária, de natureza jurídica privada, situada na cidade de Curitiba-PR, de Educação Infantil a Ensino Médio, com estagiários que fazem o estágio não obrigatório.

Com o estágio não obrigatório, o licenciando tem a oportunidade de se envolver em situações de exercício do trabalho, o que contribui para que ele tenha um aprendizado não somente profissional, mas também social e cultural. Por meio desse estágio, o estagiário se vê envolvido em situações reais da vida cotidiana com implicações diretas no meio social, de modo que esse contato atue na formação desse futuro professor.

Considero relevante a questão da formação docente no estágio não obrigatório, que requer atenção por parte das instituições formadoras, sendo que esse contexto possibilita a aprendizagem individual e coletiva dos estagiários, contribuindo, assim, para uma futura formação de profissionais cada vez mais completos, seguros e competentes, e que saibam aliar com eficiência a teoria à prática no exercício da profissão.

A condução deste estudo permitiu observar características que supõem a formação docente no estágio não obrigatório a partir de uma "comunidade de prática". Os estagiários, coordenações do ensino fundamental ou do ensino ampliado (atividades do contra turno da escola que atende os alunos do ensino fundamental I, II e ensino médio) participaram das reuniões da "comunidade de prática" coordenados por mim.

O trabalho mostra a importância das reuniões de "comunidade de prática" para a formação docente dos estagiários, uma vez que estes, ao participarem das reuniões, têm a oportunidade de aprender sobre a prática docente. No entanto, além da importância da prática, o trabalho também mostra a formação de uma "comunidade de prática", em que os sujeitos trabalham em grupo e discutem questões do conhecimento e da prática docente.

A “comunidade de prática” vivenciada durante o período de estágio não obrigatório possibilitou aos estagiários:

- trabalharem em grupo e aprenderem uns com os outros;
- compartilhar conhecimentos e interagir de forma cooperativa;
- elaborar plano de aula com a ajuda dos colegas estagiários, professores regentes e coordenadores;
- superar dificuldades, aprender estratégias de ensino e discutir os encaminhamentos metodológicos;
- aprender na prática, aliar a prática à teoria;
- participar de projetos da escola de forma engajada e contribuir com a aprendizagem de todos os membros da comunidade;
- aprender com os profissionais mais experientes;
- valorizar as experiências positivas em sala de aula;
- analisar criticamente as situações de dificuldade em relação ao conteúdo e ao currículo das disciplinas;
- refletir e discutir sobre as contribuições da "comunidade de prática" para formação docente.

Quanto à escola:

- aproximou os estagiários do convívio profissional dos professores regentes e coordenadores;
- envolveu os professores e coordenadores na formação dos estagiários;
- promoveu o diálogo e troca de conhecimentos entre os professores regentes, coordenadores e estagiários;
- possibilitou a formação docente no estágio não obrigatório quanto ao cuidado com os alunos da instituição, ao planejamento de atividades, nas atividades diversificadas, no trabalho colaborativo, ao aprender com profissionais experientes e sanar as dificuldades de aprendizagem;
- valorizar o estágio não obrigatório na instituição e dar sequência aos projetos de “comunidade de prática” com os estagiários.

Quanto aos cursos de licenciatura:

- licenciados que participam da "comunidade de prática" apresentam um posicionamento diferente em relação a sua formação;
- valorizam as aprendizagens que os licenciados compartilham no meio acadêmico e que fizeram parte da formação docente do estágio não obrigatório na escola;
- coordenadores dos cursos ouvem e atendem os estagiários nas dificuldades encontradas na prática do estágio não obrigatório;
- coordenadores afirmam que é necessário uma reestruturação dos projetos de curso, considerando a aprendizagem do licenciado no estágio não obrigatório;
- aproximação entre escola, universidade e estagiários do estágio não obrigatório, viabilizando projetos em parceria.

Quanto ao processo de organização da "comunidade de prática":

- compreender o processo de formação docente no estágio não obrigatório;
- propiciar um espaço de partilha de aprendizagens;
- gerar reflexão sobre o conhecimento aprendido na prática;
- possibilitar a participação dos professores regentes, estagiários, coordenadores de curso e coordenadores da escola na formação docente;
- estimular o pensamento crítico e a análise das demandas da formação docente.

As reuniões foram importantes para a formação dos estagiários em relação ao ensino e à aprendizagem dos conteúdos, das metodologias e das estratégias de ensino. Ao longo das reuniões, foi notada uma maior compreensão por parte dos estagiários em relação a essas questões.

O delineamento das reuniões de "comunidade de prática" permitiu aos estagiários trabalharem colaborativamente e construírem planos de aula, escolhendo os conteúdos e as ferramentas a serem utilizadas, integrando os recursos disponíveis

na escola e formas de abordagens de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos, aprendendo, dessa forma, sobre a prática em sala de aula.

A condução deste estudo também contribuiu para a formação dos estagiários no sentido de produzirem reflexões sobre as reuniões e suas implicações na aprendizagem de cada um, o que ocorreu nos momentos de entrevistas e de produções de planos de aula. A proximidade da pesquisadora com o campo de pesquisa e com os estagiários permitiu um maior acesso aos resultados, uma vez que muitas informações eram obtidas em conversas e em situações informais como a utilização de e-mails ou WhatsApp.

O estudo mostra indicadores fundamentais de formação docente dos estagiários aprendendo por meio do grupo de “comunidade de prática”. Assim, destaco a partilha do mesmo tipo de objetivos, a prática sustentada pelos participantes (quer em um sentido inclusivo, quer no contexto de outras práticas adjacentes), a partilha de significados na sua interação (existe algo que permita dizer que eles estão a partilhar), a partilha de metodologias e de formas de negociação de significados no âmbito daquela atividade, daquele contexto estudado e vivido definido pelos participantes com elementos que dão alguma visibilidade à ideia de que participam em uma mesma atividade, o acesso à informação compartilhada com professores regentes, coordenadores e assessores.

As limitações da pesquisa se relacionam ao tempo de que os estagiários dispõem para a dedicação ao projeto e à realização de mais reuniões, o que dificultou a condução de mais discussões teóricas e também uma maior integração entre o grupo.

Os resultados obtidos também se referem a um contexto específico, a formação docente no estágio não obrigatório no contexto de uma “comunidade de prática” formada para atender aos objetivos desta pesquisa, bem como a um grupo específico, o grupo de estagiários que fazem o estágio não obrigatório em uma instituição privada da cidade de Curitiba-PR.

A aprendizagem da docência quanto conhecimento específico foi marcada pelos momentos vivenciados em sala com os alunos. Os estagiários elaboraram conteúdo ou matéria específica de seu curso de formação. Alguns mais básicos e



outros ligados aos saberes dos colegas estagiários que ensinaram o que sabem a partir do que estudaram.

As aprendizagens da rotina escolar foram marcadas pelas atividades desenvolvidas para organizar os planos de aula e aplicar com as turmas de alunos, isto é, o desempenho prático vinculado à futura profissão e às rotinas escolares, foram aprendidas no contexto escolar e refletidas durante as discussões das reuniões da “comunidade de prática”.

A organização do ensino também ficou evidente. A aprendizagem sobre a elaboração de um plano de aula, pensando no aluno e no andamento do projeto da comunidade, só se tornou possível pelo fato de todos os estagiários estarem engajados e pensando em desenvolver um projeto em conjunto. Ao apontarem as situações em que aprenderam a pensar nas questões da aprendizagem do aluno para a produção do plano de aula, os estagiários enfatizaram a importância das reuniões de discussão desses planos, momento em que o grupo, o professor regente e todos os participantes puderam expor opiniões e ajudar os estagiários no planejamento de ensino.

Foram identificadas aprendizagens acadêmicas, de convivência e trabalho em grupo. A esse universo de aprendizagem, pertencem o domínio da leitura e da escrita, a tecnologia, a ética profissional, a perseverança no esforço, o respeito à diversidade, a solidariedade, o espírito crítico, a capacidade de inovação, a reflexão, a auto avaliação a tomada de decisões, o trabalho em equipe, a partilha, a colaboração e cooperação.

Proporcionar aos licenciandos aprendizagem em situações de trabalho, promover a colaboração entre eles e a escola de modo sistemático a partir de uma “comunidade de prática”, contribuiu com a aprendizagem para a docência.

Considero necessária a valorização do estágio não obrigatório enquanto possibilidade de formação docente, contribuindo, portanto, para a articulação desse estágio com os cursos de licenciatura, promovendo a aprendizagem dos estagiários e ampliando a formação nos cursos de licenciatura.

Para além das contribuições locais, este trabalho contribui para as pesquisas em formação docente, uma vez que permitiu aumentar a visão sobre a possibilidade

de condução de projetos na escola por meio da formação de "comunidade de prática, bem como em relação às contribuições das "comunidades de prática" na formação docente no estágio não obrigatório. Os resultados obtidos podem contribuir para a conscientização de programas de formação docentes sobre a importância de projetos junto à escola que permitam que os estagiários trabalhem colaborativamente e atuem na prática de ensino.

## REFERÊNCIAS

### BIBLIOGRÁFICAS

- AGOSTINI, Sandra. A organização e o desenvolvimento de estágios curriculares em cursos de licenciatura da UFSM: envolvimento de estagiários e orientadores. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2008, 1v. 281p.
- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. et al. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALVES, Rubens. **A alegria de ensinar**. São Paulo: ARS Poética Editora Ltda, 1994.
- AMANTÉA, Mara Lucia. Competências do professor no Estágio Curricular do Curso de Graduação de Enfermagem segundo a percepção dos próprios docentes. **Tese** (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo (USP), 2004, 1v. 101 p.
- ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues. Prática de ensino e estágio supervisionado: um estudo sobre as produções no período 2003-2008. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba (Uniube), 2009, 1v. 215p.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M.; ROMANOWSKI, Joana P. Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, 1990 a 1996. PROGRAMA E RESUMOS DA 22.<sup>a</sup> REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped), Caxambu-MG, 1999.
- ANGOT, J.; MALLOCH, H.; KLEYMANN, B. (2008). The formation of professional identity in French appreniti managers. **Education + Training**, v. 50, n. 5, p. 406-422. doi:10.1108/00400910810889084 ANPED. Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisas em Educação. São Paulo, 1996. CD-ROM.
- ANTUNES, Alfredo Cesar. A dimensão prática na preparação profissional em Educação Física: concepção e organização acadêmica. **Tese** (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2012, 1v. 263p.
- AROEIRA, Kalline Pereira. O Estágio como Prática Dialética e Colaborativa: a Produção de Saberes por Futuros Professores. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), 2009, 1v. 253p.
- AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso. **Tese** (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007, 1v. 448p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARILLARI, Cleide Aparecida Martins. A busca da unidade teoria e prática: a formação de professora no contexto do estágio curricular supervisionado. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba (Uniube), 2008, 1v. 109p

BARRETO, Márcia Gabriela de Aguiar. Aprender a Ensinar: a formação inicial de professores de História nas Faculdades Jorge Amado. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2007, 1v. 100p

BASTIÃO, Zuraida Abud. A Abordagem Ame – Apreciação Musical Expressiva – Como Elemento de Mediação entre Teoria e Prática na Formação de Professores de Música. **Tese** (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2009, 1v. 292p

BEAUCHAMP, C.; THOMAS L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. Cambridge **Journal of Education**, v. 39, n. 2, p. 175-189.

BENITES, Larissa Carignoni. Formação do professor-colaborador: a "prática de ensino" na Educação Física. **Tese** (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro (Unesp), 2012, 1v. 184p.

BEZERRA, Brigida Batista. Formação profissional em educação física: construção identitária de professores em formação inicial. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade de Pernambuco (UPE), 2012, 10v. 121p.

BOLZAN, D. P. V. Verbetes. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Glossário vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 610p.

CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalhar. Formação de professores para a educação infantil: um estudo realizado em um Curso Normal Superior. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), 2005, 1v. 230p.

CAMPOS, Márcia Zendron de. A Prática nos Cursos de Licenciatura: reestruturação curricular da formação inicial. **Tese** (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2006, 1v. 131p

CARMO, Flávio Andrade do. A escolha do curso de licenciatura em Ciências Biológicas e da docência, por alunos de camada social favorecida: escolhas possíveis ou improváveis? **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), 2012, 1v. 125p

CARVALHO, Alex Medeiros de. Significados do trabalho coletivo no processo de formação inicial de docentes em Educação Matemática digital. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2009, 1v. 164p.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. **Max Weber: modernidade, ciência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 7, n. 1, 2001.

CARVALHO, Kézia Costa de Oliveira Rocha. Ensinando futuros professores: primeiras experiências em estágio supervisionado. **Dissertação** (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2014.

CARVALHO, Letícia Queiroz de. A leitura literária em espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2012, 1v. 290p.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COELHO, Vera Rejane. Estágio curricular obrigatório e prática como componente curricular nos cursos de licenciatura da UNIPLAC: que prática é essa? **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), 2012, 1v. 172p.

CRESWELL, J. W. *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre Cinco Abordagens*. Tradução de: ROSA, Sandra Mallmann da. 3. ed. VitaBook file: Penso, 2014. Tradução de: *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Disponível em: <<http://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788565848893>>. Acesso em: 08/12/2015.

CUNHA, Luiz Antônio. Os males do zigzague. **Presença Pedagógica**, nov./dez., 1995, p. 5-15.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DELGADO, Mauricio Godinho. **Curso de direito do trabalho**. 7. ed. São Paulo: LTr, 2009. p. 1344.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.

FURTADO, Clara Maria. O Curso de Pedagogia e a Formação do Profissional Reflexivo. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2001, 3v. 144p.

GATTI, Bernardete A; BARRETO, Elba S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. de A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GEE, J. P. (2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. **Review of Research in Education**, n. 25, p. 99-125.

GIBBS, G.; FLICK, U. (Coord.). **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GHEDIN, E. et al. A formação de professores nos cursos de licenciatura: caminhos de descaminhos da prática. In: **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. p. 23-51.

GONÇALVES, Antônio Fabrício de Matos. Flexibilização trabalhista. Belo Horizonte: Mandamentos, 2007. 291 p.

HAGUETTE, T. M. F. Metodologias qualitativas na sociologia. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 224p. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/340/345>>. Acesso em: 04/10/2015.

JAQUES, D.; GIBBS, G. Y.; RUST, C. (1993). **Designing and Evaluating Courses**. New South Wales: Educational Methods Unit, Oxford Brooke University.

JARVIS-SELINGER, S.; PRATT, D. D.; COLLINS, J. B. (2010). Journeys toward Becoming a Teacher: Charting the Course of Professional Development. **Teacher Educations Quarterly**, v. 37, n. 2, p. 69-95.

JOYCE, J. A. (2004) **Teachers on tap**: Exploring professional development through community engagement. United States – Washington.

KOLB, D. A. (1984). **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall.

KORTHAGEN, F.; VASALOS, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. **Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 11, n. 1, p. 47-71.

LAVE, J.; WENGER, E. (1991). **Situated learning**: legitimate peripheral participation. New York: Cabridge University Press.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Lana Ferreira de. A relação teoria e prática no processo de formação do professor de educação física. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 1999, 1v. 219p.

LIMA, Maria Divina Ferreira. Formação de docentes em serviço: o processo formativo da experiência de estágio supervisionado. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2005, 1v. 341p.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, abr. 2008. Disponível em <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=1836>>. Acesso em: 26/09/2015.

LIMA, Paulo Gomes; MARRAN, Ana Lúcia. Estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: algumas reflexões. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, ago. 2011.

LOCATELLI, Andréa Brandão. Saberes docentes na formação de professores de Educação Física: um estudo sobre práticas colaborativas entre universidade e escola básica. 290 **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2007, 1v. 199p.

LÜDKE, Menga. O lugar do estágio na formação de professores. In: **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1. jan./jun. de 2013. p. 111-131.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do Trabalho à Formação de Professores. In: **Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas**, v. 42, n. 146. maio/ago. 2012. p. 428-451.

LUDWIG, Paula Isabel. Formação Inicial de Professores de Matemática: situações vivenciadas pelos alunos na realização do estágio. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), 2007, 1v. 149p.

MALACO, Lais Helena. A Formação de Educadores e a Afetividade dos Estagiários de Educação Física em Relação à Prática Docente. **Tese** (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2004, 1v. 150p.

MALANDRINO, Fabiana Gonçalves dos Santos. O estágio como espaço vital na formação do professor: sentidos e significados constituídos por ex-alunas do curso pedagogia. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2012, 1v. 170p.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papyrus, 1998.

MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. A didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de licenciaturas. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 61-80.

MARTINS, P. L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papyrus, 1996. p.77-104.

MARTINS, Rosana Maria. Aprendiz de professora: as narrativas sobre o processo de constituição da identidade docente dos licenciandos de matemática. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 2012, 1v. 162p.

MARTINS, V. B. O acompanhamento dos estágios curriculares supervisionados por meio do Facebook: uma ferramenta midiática na formação do docente da área de Letras. **Tese** (Doutorado) – Universidade Presbiteriana Mackenzi, 2014, 191p.

MENDES, Bárbara Maria Macedo. A Prática de Ensino e o Estágio supervisionado na construção de saberes e competências didático-pedagógicas: o caso da UFPI. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará (UFCE), 2005, 2v. 310p.

MILANESI, Irton. Instituído instituinte: a travessia de um currículo linear para um currículo integrado/interdisciplinar na formação de professores. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas), 2000, 1v. 81p.

MIRA, Marília Marques. O papel do estágio supervisionado para o exercício profissional dos pedagogos escolares: possibilidades e desafios. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), 2011, 2v. 199p.

ENCONTRO Nacional de Estágios: aspectos éticos e legais, 1., Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 1997. Ministério do Trabalho e Emprego. Cartilha esclarecedora sobre a lei do estágio: Lei 11.788/2008. Brasília, 2008.

NG, T. W. H.; FELDMAN, D. C. (2007). The school to-work transition: A role identity perspective. **Journal of Vocational Behavior**, v. 71, n. 1, p. 114-134.

NUNES, Ana Maria Ferola da Silva. Escola de Educação Básica – ESEBA: saberes, práticas e significados para os cursos de formação de professores da Universidade Federal de Uberlândia. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2002, 1v. 204p.

PIMENTEL, Carla Silvia. Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), 2010, 1v. 1p.

RANGHETTI, Diva Spezia. Uma Lógica Curricular Interdisciplinar para a Formação de Professores – A estampa de um design. **Tese** (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2005, 1v. 231p.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. Anatomia e fisiologia de um estágio. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro (PUC-Rio), 2009, 1v. 175p.



ROMANOWSKI, J. P. As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. **Tese** (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ERNS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Curitiba, **Diálogo e Educação**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez, 2006.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROMANOWSKI, J. P. et al. Fóruns de Licenciatura: que contribuições para a formação de professores? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 121-135, jan./abr. 2008

\_\_\_\_\_. **Professores principiantes no Brasil**: questões atuais. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/congreso/mesas/paulin.pdf>>. Acesso em: 14/08/2015.

\_\_\_\_\_. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, set./dez. 2006, p. 37-50. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189116275004.pdf>>. Acesso em: 04/12/2015.

ROMERO, Lisane Anes. Processos colaborativos na formação do profissional de educação infantil. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2001, 4v. 235p.

RYAN, G.; Toohey, S.; Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in the Higher Education: A literature review. **Higher Education**, n. 31, p. 355-377.

SILVA, Luzimar Barbalho da. A política de formação inicial de professores e a implementação do componente curricular. Prática profissional na licenciatura de Geografia do Cefet-RN (1999-2006). **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2006, 1v. 240p.

SILVA, Marcelo Silva da. As aventuras e desventuras dos alunos da ESEF/UFPel: um olhar sobre a formação do professor de Educação Física. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas (UFPel), 2002, 1v. 103p.

SILVA, Rosa Maria Alves da. E o caminho se fez assim... análise de experiência de formação docente inicial e continuada. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), 2005, 1v. 200p.

SILVA, S. R. 1969-2014. Desvelando a atuação da/o enfermeira/o docente no estágio supervisionado em enfermagem: análise dos saberes docentes e práticas pedagógicas, **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2014, 200p.

SILVEIRA, Denise Nascimento. O estágio curricular supervisionado na escola de educação básica: diálogo com professores que acolhem estagiários. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), 2008, 1v. 183p.

SILVEIRA, F.; WILLE, R. Estágios supervisionados de licenciatura em música da UFPEL: reflexões sobre os encontros dos acadêmicos com o contexto escolar. **Anais...** do XIV ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SIMÕES, Rodrigo Lemos. Formação de professores de história, práticas e discursos de si. **Tese** (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 2013, 1v. 234p.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 2. ed. Brasília: Editora Plano, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000, p. 5-24. Disponível em:  
<[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAUURICE\\_TARDIF.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf)>. Acesso em: 10/08/2015.

TAVARES, Fernanda Reis de Pinho. Profissão docente: visões de licenciandos de ciências biológicas em diferentes contextos. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2007, 1v. 276p.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. v. I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, E. P. Algumas observações sobre classe e “falsa consciência”. 1977. Disponível em:  
<<https://www.marxists.org/portugues/thompson/1977/mes/classe.htm>> Acesso em: 02/12/2015.

THOMPSON, John B. **O escândalo político: poder e visibilidade na era da mídia**. Petrópolis: Vozes, 2009.

TRINDADE, R.; COSME, A. **Educar e aprender na escola**. Questões, desafios e respostas pedagógicas. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1992.

UNIBIBLI. **Catálogo coletivo de livros, teses e publicações seriados, USP, Unicamp, Unesp**. 3. ed. São Paulo, maio 1996. CD-ROM.

VALENÇUELA, Milton. As representações sociais dos licenciandos em ciências biológicas sobre o processo de formação. **Tese** (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), 2012, 1v. 176p.

WENDLANDT, N. M.; ROCHLEN, A. B. (2008). Addressing the college-to-work transition: Implications for university career counselors. **Journal of Career Development**, v. 35, n. 2, p. 151-165.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SYNDER, W. **Cultivating communities of practice**. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. New York: Cambridge University Press, 2008.

WENGER, E. **Communities of practice**: a brief introduction. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>>. Acesso em: 11/10/2015.

WINCH, Paula Gaida. Formação da identidade profissional de orientadores de estágio curricular pré-profissional: marcas de um possível coletivo. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2009, 1v. 311p.

## DOCUMENTOS

BRASIL. Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 jan. 1942.

\_\_\_\_\_. Portaria n.º 1.002, do Ministério do Trabalho e Previdência Social, de 29 de setembro de 1967. Institui nas empresas a categoria de estagiário e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 out. 1967.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 66.546, de 11 de maio de 1970. Institui a Coordenação do “Projeto Integração”, destinada à implementação de programa de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 maio 1970.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 75.778, de 26 de maio de 1975. Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante de

2.º grau, no Serviço Público Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 maio 1975.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 87.497, de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei n.º 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2.º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 ago. 1982.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 8.859, de 23 de março de 1994. Modifica dispositivos da Lei n.º 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 mar. 1994.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC, v. 1, 1998.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória n.º 1.952-24, de 26 de maio de 2000. Altera a Consolidação do Trabalho (CLT), para dispor sobre o trabalho a tempo parcial a suspensão do contrato de trabalho e o programa de qualificação profissional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 maio 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. In: SOLIGO, Rosaura; SOLIGO, Angélica. (Org.). **Guia de orientações metodológicas gerais**. Brasília: MEC/SEF, 2001(b).

\_\_\_\_\_. **Resolução n.º 01**, de 21 de janeiro de 2004. Conselho Nacional de Educação.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 set. 2008.

\_\_\_\_\_. Orientação Normativa n.º 7, de 30 de outubro de 2008. Estabelece orientação sobre a aceitação de estagiários no âmbito da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 nov. 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9, de 08 de maio de 2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 18 jan. 2002a, seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 13/02/2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 6.755**. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, de 29 de janeiro de 2009. Disponível em <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/DEC%206.7](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%206.7)>

55- 2009? OpenDocument> ou <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)>. Acesso em: 15/03/2015.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm)>. Acesso em: 03/05/2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 284/2012**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=112691&tp=1>>. Acesso em: 27/09/2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 27/09/2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 12.014**, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1)>. Acesso em: 27/09/2015.

## APÊNDICE A – QUESTÕES DAS ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES DAS UNIVERSIDADES

Nome da participante:

### 1.<sup>a</sup> parte – O projeto de estágio

(Seguem sugestões de indicações a serem consideradas).

- a) Qual é o tratamento dado no plano de curso para as disciplinas que têm relação com o estágio curricular?
- b) Como acontece o estágio curricular obrigatório e não obrigatório da universidade/faculdade?
- c) Como ocorre a escolha da escola, onde acontece a prática do estágio curricular e não obrigatório?
- d) Há critérios para a escolha das atividades a serem aplicadas na escola-campo (escola onde acontece o estágio)? Quais?

### 2.<sup>a</sup> parte – A prática do estágio

Descreva a prática do estágio na instituição. Das atividades realizadas, das dificuldades, do resultado.

(Seguem algumas sugestões de detalhamento).

- a) Segundo sua avaliação das atividades desenvolvidas na escola-campo, quais foram as principais dificuldades/problemas apresentados pelos acadêmicos?
- b) Os problemas/dificuldades foram resolvidos? Como?
- c) Há diferenças entre a atuação pedagógica dos estagiários que fazem o estágio curricular dos estagiários que fazem o estágio não obrigatório? Quais?
- d) Os alunos estagiários que antes de iniciar o curso, já atuavam em sala de aula, apresentam uma prática diferenciada em relação aos outros alunos?
- e) Os alunos estagiários que estão entrando em sala de aula pela primeira vez trazem dificuldades específicas em relação aos outros? Quais?
- f) Em sua concepção quais são as dificuldades mais preocupantes apresentadas no estágio curricular, para a futura atuação desses alunos?

### 3.<sup>a</sup> parte – Aponte sugestões de melhoria para o estágio.

(Seguem sugestões de indicações a serem consideradas).

- a) O que você julga que faltou na disciplina Estágio Supervisionado e que deveria ser trabalhado? Quais mudanças você entende que deveriam haver para sanar essas lacunas?
- b) É possível perceber a relação entre as diferentes disciplinas ministradas durante o curso de graduação e a prática de estágio curricular? É possível perceber a contribuição das disciplinas de estágio? De que forma?

## **APÊNDICE B – QUESTÕES DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES REGENTES**

1. Qual é a disciplina, ano/série e turmas que você trabalha nesta instituição de ensino?
2. Você tem algum contato com o estagiário da instituição? Qual é a participação que ele tem em suas aulas?
3. Como você percebe a formação do estagiário e sua interação no ambiente escolar (considere esta instituição)?
4. Relate como foi a sua formação no ensino superior. Qual foi o papel do estágio curricular para a sua formação?
5. Assinale o(s) tipo(s) de estágio que você realizou.  
 Estágio curricular  
 Estágio não obrigatório



## APÊNDICE C – QUESTÕES DAS ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES E OS ASSESSORES DA ESCOLA

1. Comente qual foi a época/momento que o colégio passou a receber estagiários.
2. Quais são as orientações que o estagiário/professor recebe ao participar das atividades da escola?
3. Hoje a escola está com novos encaminhamentos para receber o estagiário? Quais foram as mudanças que ocorreram no processo pedagógico da instituição?
4. Qual é a função do estagiário na escola?
5. Quanto tempo ele tem para fazer o estágio na instituição?
6. Quem avalia o estagiário? Quais são os critérios que são observados na avaliação?
7. O estagiário sabe que está sendo avaliado? Ele recebe algum *feedback* da instituição?
8. Há algum professor/coordenador que dá suporte pedagógico e metodológico para a formação desse estagiário dentro da escola?
9. Existe alguma relação entre a universidade do estagiário e a escola?
10. É possível perceber um crescimento profissional desses estagiários durante o processo de estágio?
11. O estagiário apresenta conhecimentos prévios para exercer a profissão de professor na escola?
12. O que a escola, como instituição formadora, espera desse profissional de educação?

## APÊNDICE D – QUESTÕES DAS ENTREVISTAS COM OS ESTAGIÁRIOS

Obs.: As questões a seguir foram respondidas ao longo do período da pesquisa, por meio do grupo do WhatsApp e entrevistas semiestruturadas.

### BLOCO 1: ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO (OBRIGATÓRIO E NÃO OBRIGATÓRIO)

1. Em que escola/colégio você realizou seu estágio curricular? Em que turma/turno?
2. Como você conseguiu a vaga nessa escola para realizar o estágio curricular? Descreva e comente o processo?
3. Ao ser aceito pela escola você recebeu orientações? Quais foram e quem transmitiu essas orientações?
4. Foram apresentadas normas para a realização do estágio? Em caso afirmativo, quem as apresentou, e de que forma (oral, escrita, reunião, individualmente etc.)?
5. A escola oferece algum tipo de restrição, e/ou limitação quanto ao número de estagiários? A instituição oferece apoio quanto à disciplina de estágio do estagiário?
6. Na escola onde você realizou o estágio curricular quem foi o responsável pela avaliação do seu desempenho?

### BLOCO 2: CONDIÇÕES PARA O ESTÁGIO (OBRIGATÓRIO E NÃO OBRIGATÓRIO) OFERECIDA PELA ESCOLA

1. Como foi a sua recepção na escola em que estagiou ou faz o estágio? Quem o recebeu (profissional/função)?
2. Que condições (espaços, facilidades, estrutura física, materiais recursos, apoios etc.) a escola ofereceu para a realização do estágio?
3. Houve algum tipo de discussão juntamente com o professor responsável pela turma? Discuta e comente como foi o seu relacionamento com o professor responsável pela turma em que você estagiou?
4. Foi oferecida a você como estagiário(a) a oportunidade de participar de outras atividades além de ministrar aulas? Enumere e descreva.

5. Você gostaria de acrescentar algum comentário sobre a relação entre estagiário-escola-universidade?

### BLOCO 3: PAPEL DO ESTÁGIO (OBRIGATÓRIO E NÃO OBRIGATÓRIO)

1. O que você entende por estágio curricular (EC)?
2. Que papel/significado você atribui ao EC na formação de futuros(as) professores(as)?

### BLOCO 4: LEGISLAÇÃO PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO/LICENCIATURA

1. O que você conhece sobre a atual legislação que regulamenta o estágio (obrigatório e não obrigatório)?
2. A universidade em que você estuda possui algum regulamento interno que estabelece diretrizes para a realização dos estágios curriculares nos cursos de graduação/licenciatura? Relate seus conhecimentos sobre esta.

### BLOCO 5: PREPARAÇÃO DO ESTAGIÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DO SEU ESTÁGIO (OBRIGATÓRIO E NÃO OBRIGATÓRIO)

1. Como você avalia a preparação, que seu curso lhe proporcionou, para a realização do estágio?
2. Como você avalia a sua preparação para iniciar e desenvolver seu estágio? Sente-se preparado? Comente.

### BLOCO 6: ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO (OBRIGATÓRIO E NÃO OBRIGATÓRIO)

1. Você recebeu algum tipo de formulário e/ou termo de compromisso, por parte da escola onde realiza o seu estágio?
2. De que forma e com que frequência você é acompanhado, ao longo do estágio, pelo: professor(a) orientador(a) de estágio (universidade/faculdade), professor(a) responsável (titular/regente) da(s) turma(s) e membro da equipe diretiva da escola.

### BLOCO 7: EXPECTATIVAS DOS ESTAGIÁRIOS QUANTO AO ESTÁGIO (OBRIGATÓRIO E NÃO OBRIGATÓRIO).

1. Como você imagina que deva ser o estágio no âmbito do seu curso de graduação/licenciatura? Procure enumerar e comentar os aspectos principais que devem orientar esse desenvolvimento.
2. Durante a realização de seu estágio, o que você espera do(a):  
a. professor(a) orientador(a) de estágio; b. professor(a) responsável (titular/regente) da turma.
3. Que condições você acredita serem importantes e que devam ser oferecidas para a realização do estágio não obrigatório, por parte das:  
a. Instituições de ensino superior;  
b. Escolas de Educação Básica.
4. Quais desafios você prevê encontrar durante a realização de seu estágio não obrigatório? Como você pretende enfrentá-los?

#### BLOCO 8: APRENDIZAGENS E SIGNIFICADOS

1. O estágio (obrigatório e não obrigatório) está proporcionando alguma aprendizagem? Qual(is)?
2. Há relação com o curso de graduação/licenciatura? Em quais aspectos?
3. Quais são as disciplinas que você teve no curso de formação que não foram utilizadas em seu estágio curricular obrigatório e não obrigatório?
4. O que você gostaria que tivesse em seu curso de graduação/licenciatura e que facilitaria o seu estágio?
5. Será que é possível realizar uma transformação curricular nos cursos de formação a partir da prática desenvolvida nas escolas (escolas de estágio)? Que mudanças poderiam ocorrer em seu curso?

## **APÊNDICE E – ROTEIRO DAS REUNIÕES DE “COMUNIDADE DE PRÁTICA”**

Obs.: Todos os estagiários da escola que participam da “comunidade de prática” fazem o estágio não obrigatório.

### **Reunião 1**

Por que você está aqui (no grupo de “comunidade de prática”)?

O que você sabe fazer em sala de aula e o que você não sabe?

Como você busca ajuda para minimizar as dificuldades encontradas no dia a dia (como estagiário)?

A experiência como estagiário ajuda você no curso de formação?

### **Reunião 2**

Destaque situações de seu dia a dia (do ambiente escolar) que geraram dúvidas em como proceder.

Como você resolveu e o que possibilitou a resolução dessa situação?

Qual foi a disciplina ou o conteúdo específico de seu curso de formação que possibilitou (ou facilitou) a resolução da situação?

### **Reunião 3**

Indique quais foram as intervenções realizadas pelo professor-orientador ou professor regente das turmas que você faz o estágio, que foram significativas para a sua formação inicial. Descreva essas orientações.

A partir das orientações quais foram as dificuldades/facilidades que surgiram para dar continuidade ao estágio?

O que você aprende em sala de aula no curso de formação e o que você aprende no estágio é diferente? Tem relação? Explique.

### **Reunião 4**

Do seu curso de formação, qual(is) disciplina(s) você gostou de aprender/estudar?

Essa(s) disciplina(s) é (são) da formação geral e humanística, formação específica ou formação profissional (metodologias)?

É possível estabelecer alguma relação dessa disciplina com o seu estágio da escola?  
Qual é essa relação?

### **Reunião 5**

Quais são as atividades do estágio que favorecem o seu crescimento como futuro profissional?

Quais são as atividades do estágio que não permitem um maior crescimento como futuro profissional?

O que você mais gosta de fazer durante o estágio no ambiente escolar?

### **Reunião 6**

Como você gostaria que fosse o seu curso de formação? Aponte sugestões.

Como você gostaria que fosse o seu estágio no colégio?

### **Reunião 7**

Estudo de caso:

Escolha um dos alunos que você acompanha diariamente e registre:

Qual é o ano/série do aluno?

Qual é a dificuldade que ele apresenta?

Quais são as estratégias que você tem utilizado para ajudá-lo? Descreva a estratégia mais utilizada.

Em relação a essa dificuldade desse aluno, gostaria de ajuda dos meus colegas, professores regentes e professores universitários para:

- ( ) desenvolver novas formas de ensinar esse assunto/tema/conteúdo.
- ( ) descobrir a origem da dificuldade desse aluno.
- ( ) ser assertiva nas explicações dos conteúdos específicos de\_\_\_\_\_.
- ( ) outro: \_\_\_\_\_

Escreva no grupo do WhatsApp a sua dificuldade com esse aluno e aguarde as dicas e sugestões dos colegas e dos professores regentes da escola.

Participe, você também, com contribuições/sugestões para as dificuldades que os colegas estagiários estão enfrentando (no mínimo uma contribuição/comentário).

### **Reunião 8**

Práticas desenvolvidas pelos professores regentes para resolver dificuldades semelhantes às apontadas no Estudo de Caso: registrar e relatar a prática observada.

### **Reunião 9**

O que realmente consideram importante no período de estágio não obrigatório?

### **Reunião 10**

Avaliação, autoavaliação e entrevista semiestruturada.

Qual é o seu curso de graduação? Por que escolheu esse curso?

Considera importante para a constituição do professor a interação dele com a escola?  
Por quê?

Enumere as alternativas abaixo por ordem de prioridade: “o profissional em educação no curso de graduação pode caracterizar-se:

( ) pelo domínio dos conhecimentos pedagógicos.

( ) pelos conhecimentos específicos.

( ) pela visão crítica da realidade.

( ) pelos aspectos sociais, econômicos e políticos.

( ) pelos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Você se considera apto(a) a discutir os currículos da escola fundamental e/ou médio?  
Por quê?

Como você considera sua “formação” no curso de graduação/licenciatura:

( ) demasiadamente teórico.

( ) não suficientemente prático.

( ) muito afastada da realidade de sala de aula.

( ) demasiadamente ligada a modelos.

( ) um processo que se consolida em meio à experimentação e à pesquisa.

( ) teoria e prática fazendo parte do processo de formação.

Em seu entendimento, qual é o papel das atividades de interação com a escola (estágio) no processo de formação do professor?

Para você o que é ser professor do Ensino Fundamental ou Médio?

O que caracteriza um bom professor de Ensino Fundamental ou Médio?



## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante:

Sou estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE (doutorado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão da professora Joana Paulin Romanowski, cujo objetivo é **compreender o processo de formação docente do estágio não obrigatório, para apontar indicadores da articulação desse estágio com os cursos de licenciaturas.**

Sua participação envolve uma entrevista semiestruturada, que poderá ser respondida e reenviada para o e-mail soraiacp@ibest.com.br.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela professora orientadora, pelo fone (41) 3271-1655 ou pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR, fone (41) 3271-2103.

Atenciosamente,

---

Soraia Carise Prates  
Matrícula: 10188942846-3

---

Local e data

**Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

---

---

Local e data