



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO**

GÊNESIS MARCOS RODRIGUES DE FREITAS

**POTENCIALIDADES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
NA FORMA(AÇÃO) DOCENTE: SABERES E FAZERES DE
PROFESSORES PARCEIROS**

**VITÓRIA
2023**

GÊNESIS MARCOS RODRIGUES DE FREITAS

POTENCIALIDADES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA
FORMA(AÇÃO) DOCENTE: SABERES E FAZERES DE PROFESSORES
PARCEIROS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Regina Celi Frechiani Bitte.

VITÓRIA
2023

GÊNESIS MARCOS RODRIGUES DE FREITAS

POTENCIALIDADES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA
FORMA(AÇÃO) DOCENTE: SABERES E FAZERES DE PROFESSORES
PARCEIROS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa “Docência e Gestão de Processos Educativos”, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 20 de setembro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Regina Celi Frechiani Bitte
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof^a Dr^a Kalline Pereira Aroeira
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno

Prof^o Dr^o José Américo Cararo
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno

Prof^a Dr^a Sônia Maria dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia
Membro Externo

Prof. Dr^o Vilmar José Borges
Aposentado



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE Mestrado Profissional em Educação

Ata da sessão da centésima quadragésima quinta defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, do discente **GENESIS MARCOS RODRIGUES DE FREITAS**, candidato ao título de Mestre em Educação, realizada às **09h00min** do dia **vinte de setembro de dois mil e vinte e três**. A presidente da Banca, Regina Celi Frechiani Bitte, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelos Doutores Kalline Pereira Aroeira, Vilmar José Borges, Sônia Maria dos Santos e José Américo Cararo. Em seguida, cedeu a palavra ao candidato que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada "**POTENCIALIDADES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMA(AÇÃO) DOCENTE: SABERES E FAZERES DE PROFESSORES PARCEIROS**". Terminada a apresentação do aluno, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido APROVADA. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 20 de setembro de 2023.

Profa. Dra. Regina Celi Frechiani Bitte

Orientadora

Profa. Dra. Kalline Pereira Aroeira

Membro Interno (PPGMPE/Ufes)

Prof. Dr. Vilmar José Borges

Membro Externo (Universidade Federal do Espírito Santo)

Profa. Dra. Sônia Maria dos Santos

Membro Externo (Universidade Federal de Uberlândia)

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação. Avenida Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES. CEP: 29075-910. Telefone: (27) 4009-7779. E-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Prof. Dr. José Américo Cararo

Membro Externo (Universidade Federal do Espírito Santo)

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação de
Mestrado Profissional em Educação. Avenida Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES.
CEP: 29075-910. Telefone: (27) 4009-7779. E-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com

Documento assinado eletronicamente nos moldes do art. 10 da MP 2200/01 e Lei 14063/20
[Hash SHA256] 42e255a3dbe8f324cae66a158be0e0f2e3a72cc2615ba5b4dab9ce67cd65048b





01. Ata de sessão de defesa - Gênesis Marcos Rodrigues de Freitas

Data e Hora de Criação: 25/09/2023 às 21:04:29

Documentos que originaram esse envelope:

- 01. Ata de sessão de defesa - Gênesis Marcos Rodrigues de Freitas.docx (Documento Microsoft Word) - 2 página(s)



Hashs únicas referente à esse envelope de documentos

[SHA256]: 42e255a3dbe8f324cae66a158be0ef2e3a72cc2615ba5b4dab9ce67cd65048b

[SHA512]: 23f5eee719437b7a89517817dae94546475c6e11a0a608b18012f1ae6b93ac17a2c5b9d0dc280f1fc187339478a6df104366c6e5c6873cb482dc8da1fc96bd6

Lista de assinaturas solicitadas e associadas à esse envelope



ASSINADO - Kalline Pereira Aroeira (kalline.aroeira@ufes.br)

Data/Hora: 26/09/2023 - 11:50:21, IP: 200.137.67.52, Geolocalização: [-20.272146, -40.298641]

[SHA256]: 2e971cc650156913ddabe70167c64fa962fc54924de3a9d41296bbe7e5331796



ASSINADO - José Américo Cararo (jose.cararo@ufes.br)

Data/Hora: 27/09/2023 - 15:49:19, IP: 138.99.35.63, Geolocalização: [-20.341839, -40.322915]

[SHA256]: 063128d1e64241dc26d3ccdc7167451c22fda696331f06651c897c1ea48f5c33



ASSINADO - Sonia Maria dos Santos (soniaufu@gmail.com)

Data/Hora: 29/09/2023 - 13:52:19, IP: 189.37.65.108, Geolocalização: [-18.910412, -48.273817]

[SHA256]: 2e765633fb9e93810fa666eb3434793cb1d82dcecdfa28a251f2bf2ff382f58b



ASSINADO - Vilmar José Borges (vilmar.geo@gmail.com)

Data/Hora: 29/09/2023 - 13:54:05, IP: 170.238.81.202

[SHA256]: 7becaf55477be783c4e6952de1533312ad3900b50e1335c7bc5fce7ace93e854



ASSINADO - Regina Celi Frechiani Bitte (bitterregina@gmail.com)

Data/Hora: 29/09/2023 - 14:00:27, IP: 179.102.143.109, Geolocalização: [-20.274474, -40.304009]

[SHA256]: 9d1362c04b5e3a06571c421bc7ca844bf97b51038fd367474d16e60235da440e

Histórico de eventos registrados neste envelope

29/09/2023 14:00:27 - Envelope finalizado por bitterregina@gmail.com, IP 179.102.143.109
29/09/2023 14:00:27 - Assinatura realizada por bitterregina@gmail.com, IP 179.102.143.109
29/09/2023 14:00:18 - Envelope visualizado por bitterregina@gmail.com, IP 179.102.143.109
29/09/2023 13:54:05 - Assinatura realizada por vilmar.geo@gmail.com, IP 170.238.81.202
29/09/2023 13:52:19 - Assinatura realizada por soniaufu@gmail.com, IP 189.37.65.108
29/09/2023 13:52:12 - Envelope visualizado por soniaufu@gmail.com, IP 189.37.65.108
27/09/2023 15:49:19 - Assinatura realizada por jose.cararo@ufes.br, IP 138.99.35.63
27/09/2023 15:09:11 - Envelope visualizado por jose.cararo@ufes.br, IP 138.99.35.63
26/09/2023 11:50:21 - Assinatura realizada por kalline.aroeira@ufes.br, IP 200.137.67.52
26/09/2023 11:50:12 - Envelope visualizado por kalline.aroeira@ufes.br, IP 200.137.67.52
25/09/2023 21:26:43 - Envelope registrado na Blockchain por regina.frechiani@ufes.br, IP 187.36.173.164
25/09/2023 21:26:42 - Envelope encaminhado para assinaturas por regina.frechiani@ufes.br, IP 187.36.173.164
25/09/2023 21:04:33 - Envelope criado por regina.frechiani@ufes.br, IP 187.36.173.164

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

F862p FREITAS, GÊNESIS MARCOS RODRIGUES DE, 1997-
Potencialidades do estágio curricular supervisionado na
forma(ção) docente: saberes e fazeres de professores parceiros /
GÊNESIS MARCOS RODRIGUES DE FREITAS. - 2023.
204 f. : il.

Orientadora: REGINA CELI FRECHIANI BITTE.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Estágio Supervisionado. 2. Formação de Professores. I.
BITTE, REGINA CELI FRECHIANI. II. Universidade Federal
do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus em primeiro lugar, a Ele devo tudo, desde o meu primeiro respirar até o apertar da última tecla escrevendo este texto. Ele foi e sempre será minha fortaleza em todo tempo, meu melhor amigo, meu pai, meu Senhor!

Aos meus pais, José e Esmerita, que mesmo sem a oportunidade de concluir o ensino fundamental inicial, sempre me apoiaram na caminhada acadêmica, mesmo sem entenderem o que eu cursava, ou o motivo de estar sempre estudando, durante o percurso do mestrado. Peço perdão pelas ausências, sou grato por existirem e serem meus parceiros em tudo.

Aos meus avós, Sebastião e Maria, que desde a graduação, me apoiam, abrindo a porta de sua casa para me acolherem em incontáveis momentos.

A minha querida e amada tia Ana, a senhora representa muito para mim desde sempre, obrigado por me apoiar mais uma vez e ter feito da sua casa, a minha casa, todas vezes que precisei.

À melhor orientadora que alguém poderia ter, gratidão professora Regina Bitte, por ter sido simplesmente incrível nesses dois anos. Sou grato pela nossa parceria, pela sua presteza, pela empatia inigualável, pela cobrança severa e acolhida fraternal, jamais me esquecerei de todas as nossas vivências e, principalmente, por mostrar caminhos que meus olhos já não conheciam alcançar.

Ao querido professor Vilmar Borges, pela parceira potente durante esse tempo. Gratidão por ter me acolhido e atendido em inúmeros momentos, foram longos fins de semana, o melhor coorientador da vida. Quando eu crescer, quero ser 1% do que você e Regina representam. Que sintonia!

Aos amigos, com quem teci boa parte da minha pesquisa, Igor, Rayane, Laylla, Ângelo e Aline, que me acolheram com carinho na integração do Grupo de Pesquisa “Narrativas, memórias, saberes e fazeres de professores de Geografia e História na educação básica”, construindo caminhos coletivos no desenvolvimento das pesquisas.

Aos colegas que integraram o mesmo grupo no ano de 2022/2023, Luís Cláudio, Fabiana, Jorge e Clóvis, foi um prazer *aprenderensinar* História Oral na Educação com vocês.

A vocês, meu alicerce nesses dois anos, Aline Dias e Viviane Garcia. As Políticas Públicas uniram o nosso grupo e nenhum surto separou. Agradeço a Deus todos os dias por ter me apresentado a vocês, o curso só foi mais leve por vocês existirem. Cada um com sua característica específica, a gente se completou nesses dois anos. Amo vocês e guardarei para sempre nossa amizade. Gratidão por terem me acolhido de forma tão humana, não consigo descrever aqui o que vivemos nesse tempo...

Ao meu querido amigo Higor Patrocínio, nossa parceria se iniciou na graduação em 2015, se consolida dia após dia nas nossas vivências e experiências do cotidiano, no trabalho, na vida pessoal e não diferente, parceiros no mesmo programa de mestrado. Gratidão por tudo, meu amigo, você faz parte da minha história e sabe disso.

Aos meus queridos gestores: meu diretor Oberdan Zambon, gratidão pelo apoio incondicional nesse tempo de mestrado, tanto administrativamente como narrando suas experiências na pós e ouvindo minhas angústias e aspirações. Gratidão aos meus coordenadores Solange Camargo e Adalberto Carlos, que sempre estiveram dispostos a possibilitar minhas saídas para o curso de mestrado, organizando os horários e demais questões burocráticas. A minha Pedagoga Simone Cabral, que com tanto carinho e presteza, organizou toda a minha vida na escola, me mostrando caminhos que eu não enxergava, o que possibilitou que eu cumprisse com louvor todas as minhas obrigações. Não diferente, a minha Coordenadora Pedagógica Karina Detogne, pelo apoio diante dos desafios do mestrado, pela escuta ativa às minhas ambições de pesquisa e pela partilha de experiências do campo da pós-graduação.

Às amigas do meu convívio profissional na Escola Leogildo, Vanessa Castilho, Valdirene Marinho e Geisla Machado, que acompanham todo o meu cotidiano, ouvir de vocês todos os dias que eu iria conseguir, renovava as minhas forças, quando elas já tinham acabado.

Aos amigos, Viviane Oliveira, Rodrigo Oliveira e Ana Paula Castilho, gratidão pelo apoio incondicional de sempre e por dividir as mesmas alegrias e dificuldades acadêmicas do cotidiano. Amo vocês.

A minha colega de apartamento Mônica Charpinel, não consigo descrever o quão importante você foi nesta fase da minha vida, pois estava presente em todos os momentos, literalmente, me acompanhou e apoiou desde o início. Você é parte deste mestrado! Gratidão por tudo, tudo mesmo. Amo você.

Aos queridos professores da banca de qualificação, Vilmar Borges, Kalline Aroeira e Sônia Santos, obrigado por todas as contribuições/apontamentos, tentamos atendê-los no decorrer do texto, conforme foi possível. Ao professor José Américo Cararo, gratidão por aceitar participar da defesa, será um prazer ter suas contribuições.

Aos professores parceiros de estágio curricular supervisionado que participaram desta pesquisa, Lílian Badaró, Eriete dos Santos, Sabrina Proeza e Oberdan Zambon, gratidão por partilharem seus saberes e fazeres no cotidiano da escola, principalmente ao receber estagiários, a pesquisa só foi possível com a contribuição de vocês.

Gratidão ao corpo docente e ao PPGMPE pela oportunidade de construir novos conhecimentos na pesquisa em educação e em especial ao Professor Alexandro Braga Vieira, pela excelência na coordenação do programa.

Ao Fabiano Duarte, pela presteza nas orientações dos trâmites burocráticos do curso e pelo carinho e eficiência no desenvolvimento do seu trabalho.

Aos meus queridos alunos e alunas, que cotidianamente partilham comigo inúmeros momentos bons e nos fortalecemos para passar pelos momentos não tão bons. Obrigado por suportarem um professor mestrando, não é fácil, eu sei. Vocês são incríveis e me motivam a cada dia.

Aos queridos amigos e amigas que fiz na turma 2021/2023, nossas vivências serão eternizadas em mim.

Por fim, e muito importante, gratidão a todos aqueles que de forma direta ou indireta, participaram deste processo de formação, gratidão por estarem comigo sempre. Aos meus amigos pessoais, perdão pelas faltas e obrigado por não desistirem de mim durante esse tempo de ausências. Com dizem meus alunos: “Os de verdade, eu sei quem são”. Gratidão, meu Deus! Por tudo e por tanto, sempre.

**Por mim eu parava agora.
O cansaço me atingiu e eu desacelerei.
O ânimo em mim sumiu e eu parei.
Parei para respirar um pouco e não desistir.
Mas mesmo assim, por mim eu parava agora.
Meu coração entrou em alerta, ficou exausto.
Eu sinto um medo que me aperta e me deixa assustado.
Por mim eu já teria há tempos parado, uuh.
(Sabe por que que eu não paro?)
Mas toda vez que eu 'tou cansado".
Jesus me abastece e me deixa claro.
Que ele não quer me ver prostrado.
É difícil, cansativo, mas Ele 'tá lado a lado.
Me enviando qualquer recurso.
Me aliviando e me deixando mais seguro.
E toda vez que eu quero parar.
Ele aparece pra me fazer avançar.
Por mim eu já teria desistido, mas por Ele eu chego lá.
Foi por causa d'Ele que eu ainda não parei e nem desisti.
Foi por causa d'Ele que eu levantei e decidi seguir.
E é por causa d'Ele que eu ainda continuo a lutar.
Por causa de Jesus, que sempre me conduz.
Eu sei que eu chego lá.
Porque quando eu não der conta Ele vai me ajudar.**

(Parte da canção escrita por Jessé Aguiar, 2022.)

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida na linha “Docência e Gestão de Processos Educativos” e tem por objeto a formação inicial e continuada de professores, elegendo como foco investigativo o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), encarado como eixo central dessas duas dimensões da formação docente. A partir de tais concepções, objetiva-se, pelas vozes de professores que atuam em escolas de educação básica e recebem alunos estagiários, em diálogo com a produção bibliográfica, desvelar saberes e fazeres de professores parceiros que revelem as potencialidades formativas do Estágio Curricular Supervisionado no exercício e na formação docente. Como abordagem metodológica, a pesquisa se apoia nos pressupostos da História Oral Temática (Bom Meihy, 1996), no intuito de trabalhar com as narrativas/vozes de professores parceiros de Estágio, no município de Brejetuba/ES. Foram sujeitos da pesquisa, com os quais realizou-se entrevistas semiestruturadas, quatro professores parceiros, cada qual, atuante em uma das áreas de conhecimento, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Ministério da Educação, 2018) para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como sustentação teórica e sustentáculo de análises e reflexões acerca das fontes orais, realizou-se um mapeamento bibliográfico junto à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), delineando o Estado do Conhecimento. A triangulação e a discussão das narrativas orais dos nossos sujeitos de pesquisa, com os referenciais teóricos eleitos, permitiram chegar a algumas conclusões, tais como: os professores parceiros elaboram concepções acerca do estágio no decorrer das inúmeras experiências que participam, que vão sendo ressignificadas com o passar do tempo, no entanto, é inegável a importância do estágio para a formação do professor. As narrativas revelaram que não há uma relação direta entre as Instituições de Educação Superior e as escolas de educação básica, num processo de parceria para a realização do Estágio, o que fragiliza os processos de formação inicial e continuada de professores. Não obstante, mesmo diante das limitadas possibilidades, o estágio tem se materializado nos contextos escolares, e para isso, os professores parceiros das escolas básicas, lançam mão dos saberes da experiência para conduzir esses processos formativos. A pesquisa evidencia, ainda, a importância e a necessidade de se conceber o Estágio Curricular Supervisionado por meio da parceria colaborativa interinstitucional, entendendo que, por meio da partilha de objetivos, compromissos e responsabilidades no processo de formação e no estabelecimento de uma relação direta entre Instituições de Educação Superior e Educação Básica, os saberes docentes serão integrados, possibilitando a tão decantada articulação da teoria/prática. De igual modo, aponta o Estágio Curricular Supervisionado como via articuladora da parceria entre as instituições formadoras do estagiário, sobretudo porque estagiários, professores parceiros e professores supervisores podem ser elo que aproxima e une as duas instituições.

Palavras-chave: Formação Docente. Estágio Curricular Supervisionado. Parceria na formação docente. *Saberes/fazeres* de professores parceiros.

ABSTRACT

This research was developed along the lines of “Teaching and Management of Educational Processes” and has as its objective the initial and continuing training of teachers, choosing as its investigative focus the Supervised Curricular Internship (ECS), seen as the central axis of these two dimensions of teacher training. Based on such conceptions, the objective is, through the voices of teachers who work in basic education schools and receive intern students, in dialogue with the bibliographic production, to reveal knowledge and actions of partner teachers that reveal the formative potential of the Supervised Curricular Internship in exercise and teacher training. As a methodological approach, the research is based on the assumptions of Thematic Oral History (Bom Meihy, 1996), with the aim of working with the narratives/voices of Internship partner teachers, in the municipality of Brejetuba/ES. The subjects of the research, with whom semi-structured interviews were carried out, were four partner teachers, each working in one of the areas of knowledge, according to the National Common Curricular Base (Ministry of Education, 2018) for Elementary Education and Teaching Average. As theoretical support and support for analyzes and reflections on oral sources, a bibliographic mapping was carried out with the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), outlining the State of Knowledge. The triangulation and discussion of the oral narratives of our research subjects, with the chosen theoretical references, allowed us to reach some conclusions, such as: the partner teachers develop concepts about the internship during the countless experiences they participate in, which are given new meanings with As time passes, however, the importance of the internship for teacher training is undeniable. The narratives revealed that there is no direct relationship between Higher Education Institutions and basic education schools, in a partnership process to carry out the Internship, which weakens the initial and continuing teacher training processes. However, even in the face of limited possibilities, internships have materialized in school contexts, and to this end, partner teachers from basic schools use knowledge from experience to conduct these training processes. The research also highlights the importance and need to design the Supervised Curricular Internship through an interinstitutional collaborative partnership, understanding that, through the sharing of objectives, commitments and responsibilities in the training process and the establishment of a direct relationship between Higher Education and Basic Education Institutions, teaching knowledge will be integrated, enabling the much-vaunted articulation of theory/practice. Likewise, it points to the Supervised Curricular Internship as a way of articulating the partnership between the intern's training institutions, especially because interns, partner teachers and supervising teachers can be the link that brings together and unites the two institutions.

Keywords: Teacher Training. Supervised internship. Partnership in teacher training. Know-how from partner teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do rastreamento de teses e dissertações selecionadas	73
-------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
Covid	<i>Corona Virus Disease</i> (doença do corona vírus)
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EEFFAB	Escola de Ensino Fundamental Família Agrícola de Brejetuba
EEMLAV	Escola Estadual Maria Luiza Alves Vieira
FAVENI	Faculdade Venda Nova do Imigrante
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos – Governo Federal
IES	Instituição de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Licena	Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza
MEC	Ministério da Educação
UFV	Universidade Federal de Viçosa
Unesp/RC	Universidade Estadual Paulista/Rio Claro

SUMÁRIO

1 PONTO DE PARTIDA: A PESQUISA SE INICIA	188
1.1 SOBRE AS VIVÊNCIAS, AS EXPERIÊNCIAS, OS SABERES E OS FAZERES QUE DELINEIAM O CAMPO E O INTERESSE DE PESQUISA.....	188
1.2 HISTÓRIA ORAL: NARRANDO SOBRE O ECS NO ESPAÇO ESCOLAR	266
2 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE DIÁLOGOS, POSSIBILIDADES E INFERÊNCIAS	37
2.1 UM BREVE OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR	37
2.2 A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE	49
2.3 POTENCIALIDADES E POSSIBILIDADES DA PARCERIA NA FORMAÇÃO DOCENTE	54
2.4 NÃO PESQUISAMOS SOZINHOS! QUAIS CONHECIMENTOS PODEM SUBSIDIAR NOSSAS REFLEXÕES?	67
2.5 ENTRE DIÁLOGOS, POSSIBILIDADES E INFERÊNCIAS: DE ONDE PARTIRÃO NOSSAS ANÁLISES.....	74
3 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA VISÃO DOS PROFESSORES PARCEIROS	97
3.1 A HISTÓRIA ORAL: A ARTE DA ESCUTA	97
3.2 O QUE DIZEM OS PROFESSORES PARCEIROS: DIALOGANDO COM AS EXPERIÊNCIAS	100
4 PARCERIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: ALTERNATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ECS E A INTEGRAÇÃO DE SABERES.....	122
4.1 AS EXPERIÊNCIAS DA PRÁTICA DOCENTE COMO ELEMENTO SUBSTANCIAL DE FORMAÇÃO	122
4.2 OS SABERES MOBILIZADOS PELA E NA EXPERIÊNCIA DOCENTE?	129
4.3 OS SABERES DA EXPERIÊNCIA COMO ELEMENTO FORMATIVO NA E PARA A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR	137
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS.....	155

ANEXO A – MODELO DE TERMO DE CESSÃO DE ENTREVISTA	162
ANEXO B – MODELO DE TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS AUDIOVISUAIS	163
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	164
APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	169
APÊNDICE B – ENTREVISTA COM A PROFESSORA PROÊZA	170
APÊNDICE C – ENTREVISTA COM A PROFESSORA BADARÓ	180
APÊNDICE D – ENTREVISTA COM A PROFESSORA SANTOS.....	188
APÊNDICE E – ENTREVISTA COM O PROFESSOR ZAMBON.....	195

1 PONTO DE PARTIDA: A PESQUISA SE INICIA

Esta primeira seção do trabalho, intitulada *Ponto de partida, a pesquisa se inicia*, é dividida em duas subseções, que partem da compreensão de onde e sob qual perspectiva surge o nosso interesse de pesquisa. A subseção 1.1. se preocupa também em delinear a problemática em que se situa o campo de pesquisa, apontando os objetivos a serem alcançados. Para o alcance dos objetivos, que visam à compreensão do desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em escola de Educação Básica, com vistas à concepção de estágio, bem como da parceria na formação docente e de saberes e fazeres que se articulam na realidade da escola básica, apoiamo-nos na abordagem de pesquisa da História Oral, sobretudo da História Oral Temática. Assim, na subseção seguinte, procuramos, em Bom Meihy (1996), Thompson (1998) e Portelli (2010), entre outros, o desenho de caminhos e passos seguidos para o desenvolvimento da pesquisa. Para delimitar os critérios de refinamento e seleção dos sujeitos da presente pesquisa, trabalhamos com professores parceiros¹ de ECS que forneceram, por meio de entrevistas semiestruturadas, vozes/narrativas que contribuíram para desvelar saberes e fazeres docentes no exercício do receber e acompanhar alunos estagiários em suas respectivas salas de aulas.

1.1 SOBRE AS VIVÊNCIAS, AS EXPERIÊNCIAS, OS SABERES E OS FAZERES QUE DELINEIAM O CAMPO E O INTERESSE DE PESQUISA

A educação é um processo que se concebe em vários âmbitos da vida humana, ocorrendo nos aspectos formais, que envolvem as instituições escolares, como também nos âmbitos informais e não formais, nas relações sociais, culturais, nas inter-relações pessoais, entre outras. Via de regra, esses processos contribuem para criar

¹ Neste trabalho, adotaremos o termo “professor parceiro” para designar professores da Educação Básica que recebem ou já receberam estagiários em suas respectivas escolas, salas de aulas e disciplinas. Ancorados em Borges (2012), utilizamos esse termo por compreender que o ECS deve se conceber num regime de parceria, sobretudo entre instituições de ensino superior (IES) e escola. Benites (2012) destaca que o termo para designar os professores que recebem estagiários ainda permanece em discussão no campo teórico das pesquisas em educação, permitindo que os pesquisadores se apropriem de termos que correspondam a suas bases teóricas e objetivos de pesquisa. Benites (2012), por exemplo, apropria-se do termo professor-colaborador.

produtos que impactam nas relações educacionais, influenciando e sendo influenciados por elas, que conseqüentemente repercutem, de certo modo, na vida e na conduta geral ativa dos sujeitos que estão inseridos no processo educativo (Gonh, 2006).

Considerando essa gama inventiva de possibilidades educativas, apresentadas por Gonh (2006), ressalto que as marcas do processo educacional, sobretudo escolares, iniciaram na minha vida desde muito cedo. Sou filho de agricultores familiares, nasci e cresci na comunidade rural de Novo Horizonte, Mutum/MG, na divisa com o município de Brejetuba no estado do Espírito Santo. Minha trajetória escolar iniciou-se numa escola da comunidade, em que cursei o Ensino Fundamental I, onde minha mãe, em paralelo com as atividades de agricultora, trabalhava como cozinheira. Em decorrência, minha relação com a escola, com os professores e com os acontecimentos da realidade escolar era muito próxima. Para cursar os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, fui transferido para a Escola Estadual Maria Luiza Alves Vieira (EEM LAV), na sede do distrito de Imbiruçu no município de Mutum/MG, onde estudei entre os anos 2008 e 2014.

Dado o contexto social do campo e todas as dificuldades historicamente enfrentadas pelos sujeitos que ali vivem, produzem e reproduzem seus modos de vida, acreditava, durante o Ensino Fundamental, não haver muitas possibilidades de cursar o Ensino Superior. Já no Ensino Médio, as brechas para esses pensamentos foram se abrindo, ao conviver com professores e até mesmo estagiários de cursos de licenciatura de faculdades particulares que estavam em campo na escola e que se tornaram inspiração para acreditar em outras possibilidades pós-Ensino Médio. Daí então, nasceu a vontade e a certeza de cursar uma graduação.

Desde o Ensino Fundamental, a área das Ciências da Natureza chamava-me a atenção, logo sabia que, se fosse professor, faria Ciências Biológicas. Meus genitores, por terem um contato direto com a escola, meu pai, como comunidade escolar, e minha mãe, como funcionária, sempre vislumbraram o “sonho” de que um dia eu fosse professor. Por viverem/vivermos em uma comunidade camponesa longínqua da cidade, os únicos profissionais com ensino superior que atendiam a comunidade, *in*

locus, eram os professores e, na época em que eu cursava o Ensino Fundamental I, os docentes ficavam em nossas casas, porque moravam na cidade e não tinham como ir e vir diariamente.

Após essa trajetória escolar, ao concluir o Ensino Médio, no início de 2015, ocorreu o acesso ao Ensino Superior no curso de licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal de Viçosa (Licena/UFV), atendendo a uma política pública afirmativa de formação de professores do campo, que possibilitava, por meio da alternância, que estudantes oriundos de zona rural, como eu, cursassem o ensino superior sem desvincular-se do trabalho no campo e das práticas sociais/comunitárias.

Aos meus olhos, ingressar e cursar licenciatura em Educação do Campo, na época, era uma dádiva. Na minha região, onde as comunidades rurais, até 2016, não contavam com acesso a internet e sinal de telefonia disponível a todos, era muito raro, alguém conseguir ingressar em uma universidade pública, já que não tínhamos nem conhecimento dos processos necessários, quer seja pela distância das cidades e capitais, quer seja pelo difícil acesso à informação.

A Licena/UFV, em seus inúmeros processos formativos, me possibilitou construir uma formação que, acima de tudo, considera o direito à educação e o compromisso com os processos formativos como elementos fundantes. Durante a graduação, compreendi que estava acessando conhecimentos, informações e vivências que poderiam ser mediadoras, possibilidades para a transformação social. Mas qual transformação social? Claramente é pensar na transformação da sociedade em sua totalidade, mas sobretudo considerar que, como professores, temos um compromisso social com o nosso lugar, o lugar onde produzimos e construímos nossa existência. Imerso nesses pensamentos, me constituo diariamente como um educador do campo, que se preocupa intrinsecamente com o acesso, a permanência e a qualidade da educação dos povos do campo, mormente com as comunidades em que atuo. Tal pensamento de compromisso com a educação nos leva a refletir constantemente sobre quais processos educativos queremos e de quais precisamos, mas é impossível

refletir nesse viés sem pensarmos sobre a formação dos sujeitos que se situam ao centro desses processos: a dos professores.

No conjunto dos processos formativos da Licena/UFV, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) se destacou como uma experiência ímpar na minha formação docente. Para cumprir esse componente curricular, retornei à escola onde cursei o Ensino Médio, sob supervisão de meus antigos e de novos professores, incluindo recém-formados. As vivências na escola, em que acompanhava, era acompanhado e interagia com os professores que ali atuavam e, portanto, parceiros na formação, subsidiaram importantes reflexões sobre a identidade docente, sobre o lugar do estágio na formação de professores, sobre as relações estagiário-supervisor-parceiro-escola e sobre a articulação teoria e prática.

Após a conclusão da graduação em 2018, iniciei um curso de pós-graduação *lato sensu* na área de Metodologias de Ensino (Biologia/Física), concluído em 2020 pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni), cujo Trabalho de Conclusão de Curso abordou a temática do Estágio Curricular Supervisionado em escolas no/do campo. Nesse mesmo ano, ao participar de um evento científico na área da educação da Associação Nacional de Política e Administração em Educação (Anpae), tive novamente a oportunidade de refletir no campo acadêmico sobre às contribuições do ECS na formação do educador do campo em ciências da natureza.

Paralelamente, no ano de 2020, ingressei como professor dos anos finais do Ensino Fundamental II, assumindo a disciplina de Ciências, na Escola de Ensino Fundamental Família Agrícola de Brejetuba (EEFFAB), além de atuar em outras escolas no campo de Ensino Fundamental I do município de Brejetuba, na disciplina de Agricultura e Zootecnia. Em 2021, vinculei-me também na rede estadual como professor de Física em escolas estaduais do município de Brejetuba/ES. Minhas percepções acerca do ECS, ainda como estudante de graduação, emergiram com mais força e transparência na minha atuação docente. Portanto, a experiência de estagiário, a vivência de trabalho, o interesse pessoal para aprofundar essa temática e o compromisso com a educação pública de qualidade tornaram-se bagagens que

me provocaram a inquietação para que eu me constituísse enquanto professor-pesquisador.

Ressalto a importância e mesmo necessidade de aprofundar estudos e pesquisas sobre os processos educativos vivenciados, agregando-os à produção teórica existente, para que as análises e as reflexões do contexto escolar e das práticas resultem em práxis caras ao fenômeno educativo. Durante toda minha trajetória acadêmico-profissional até aqui, são valiosas para mim as discussões das questões relacionadas à educação, sobretudo do Estágio Curricular Supervisionado. Assim, mediante esse percurso e a necessidade constante de construção do conhecimento, surgiu a gênese da presente pesquisa.

De acordo com Pimenta e Lima (2017), os processos educativos possuem uma magnitude que incide sobre os sujeitos quando se constituem agentes transformadores e formadores do ser humano no mundo, pelo mundo e para o mundo. Nessa direção, os autores reafirmam que investigadores da teoria e da prática educacional destacam como sendo substancial à caracterização do processo educativo alguns campos e espaços em que ocorrem esses processos. No âmbito desses campos, encontram-se os inúmeros cursos de formação de professores (licenciaturas) que se estruturam nas diversas instituições de ensino superior (IES) do país, tanto no ensino público quanto privado. Cada uma dessas experiências, em suas especificidades e seus contextos de formação, possui múltiplas ferramentas de construção do conhecimento, tanto na esfera metodológico-pedagógica quanto estrutural.

Nesse sentido, nosso objeto de pesquisa situa-se na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, considerada eixo na formação de professores e constante diálogo entre teoria e a prática (Pimenta; Lima, 2006), materializando-se na aproximação dos campos de formação nas IES e de atuação docente na Educação Básica. Portanto, o Estágio Curricular Supervisionado se constitui em espaço de integração entre universidade, escola e comunidade, através do diálogo de saberes e da articulação de ações que envolvem ensino, pesquisa e extensão, de maneira a potencializar a

visão crítico-reflexiva acerca da realidade educacional. Nesse sentido, e para tanto, requer relações de parceria para sua objetivação.

Conceber o ECS como locus de integração dos diferentes espaços de formação já nos conduz à necessidade da parceria na formação docente. Comungando com Borges (2020), entendemos que as relações de parceria se dão na aproximação principalmente entre as IES e as escolas de Educação Básica, logo, entre os professores universitários e os professores da escola, que, na abordagem da parceria, tornam-se parceiros da formação docente ao conduzir processos de ECS nas suas respectivas unidades escolares e os estagiários. Segundo Borges (2020, p. 429), tais “[...] relações de parceria, de uma maneira ou de outra, vêm ocorrendo. No entanto, lamentavelmente, se não formalizadas e nem institucionalizadas ficam, na maioria das vezes no âmbito das relações interpessoais”, o que acaba por ocorrer desde o momento que o estudante licenciatura e/ou professor universitário procuram a escola para formalizarem o ECS, mas não alcança a validação, a valorização e o reconhecimento que lhe são devidos.

Mediante a importância dessa área do saber para a formação docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2015a, 2015b), ratificaram prescrições legais anteriores, estabelecendo a obrigatoriedade do ECS como exigência comum na matriz curricular de todos os cursos de licenciatura em exercício, com uma carga horária mínima de 400 horas. Fica implícita a percepção de que, para além das contribuições objetivas dos professores em formação, a experiência do ECS se constitui em um espaço que contribui tanto para a formação inicial dos licenciandos, como também para a escola de educação básica, ao pensar suas concepções e práticas, a fim de que esse processo possa ser formativo tanto para os estagiários quanto para a escola e seus professores.

Dessa forma, destacamos a importância da experiência do ECS no processo de formação de educadores e comungamos com pesquisadores da educação, tais como Arroyo (2005), Ghedin (2012), Lüdke (2013), Pimenta e Lima (2006), Pimenta e Lima (2017), Borges e Bitte (2017) e Aroeira e Pimenta (2018), que veem o estágio como

parte integrante da formação do educador. Tal prática não deve ser concebida como atividade burocrática e desconexa das demais disciplinas que compõem a matriz curricular da graduação.

É praticamente consenso nos achados dos pesquisadores anteriormente mencionados a existência de lacunas e gargalos na formação docente, decorrentes, via de regra, da persistente postura de instituições e sujeitos envolvidos no processo. São atitudes equivocadas, tais como hierarquização das instituições de Ensino Superior sobre as instituições de Educação Básica, como também falta de ouvir e envolver os professores que recebem alunos estagiários no processo de planejamento e implementação das atividades, entre outras. Tais posturas geram desvalorização das potencialidades efetivas do ECS na formação do professor, ou seja, na vivência escolar percebe-se que, via de regra, o desenvolvimento do estágio não se constitui de maneira transparente quanto aos seus objetivos e aos papéis dos sujeitos envolvidos no processo, o que pode limitar a potencialidade formativa do ECS tanto para os estagiários quanto para os professores parceiros de estágio e para a escola num contexto geral, o que exige a busca por reflexões acerca do modo como o estágio tem se situado nos espaços escolares.

A percepção dessa problemática compõe o objeto de estudo desta pesquisa e, diante disso, postulamos as questões orientadoras deste trabalho, na intenção de aprofundarmos na reflexão sobre o tema. Nesse sentido, pergunta-se: como o Estágio Curricular Supervisionado pode contribuir efetivamente para a formação e a construção da identidade docente? O Estágio Curricular Supervisionado pode ser um elo de aproximação das IES e da Educação Básica, numa relação de parceria na formação inicial e continuada de professores? Como possibilitar que o movimento reflexivo proposto pelo ECS reverbere na Educação Básica e retorne à teoria na formação docente?

Conforme mencionado anteriormente, a gênese da presente pesquisa vincula-se às buscas por minha formação educacional desde o ensino básico e se intensificou com as minhas vivências em duas escolas de Educação Básica no/do Campo, localizadas no distrito de Imbiruçu, município de Mutum/MG, ao realizar as quatro disciplinas de

ECS do curso de licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal de Viçosa, no qual me graduei. Tal motivação de estudo emergiu com mais transparência com minha inserção no ambiente escolar como docente, assumindo regência de disciplina dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas no/do campo do município de Brejetuba/ES. Nesse momento, as vivências teórico-práticas decorrentes da realização do meu Estágio Curricular Supervisionado foram as bases iniciais de sustentação da minha carreira docente.

Essas percepções quanto às potencialidades do ECS se intensificaram ao perceber que a visão das escolas e dos professores parceiros sobre o ECS e os estagiários influenciam na formação do professor e na reprodução de práticas e concepções em sua atuação docente. Portanto, essa temática se constitui em um importante campo de pesquisa, despertando o meu interesse mesmo após a conclusão do meu estágio obrigatório, visto que, ao inserir-me na escola como docente, ampliaram-se as minhas reflexões e inquietações acerca dessa temática, em decorrência da partilha de experiências com os sujeitos envolvidos no estágio.

Não obstante as potencialidades do ECS, no exercício da minha função docente na Educação Básica em instituições que recebem alunos estagiários, ainda observo a prevalência de um certo distanciamento entre escola, professor parceiro, professor formador da IES e estagiário, com dificuldades de encontrarem seus lugares nesse processo formativo. Nessas dificuldades, podem passar despercebidas as possibilidades de parceria na condução do ECS em seu papel formativo que reverbere no “ser professor” do estagiário, dos professores parceiros e da IES.

Embora haja possibilidades de contribuições do ECS para mitigar as lacunas evidenciadas anteriormente, observa-se também que a maioria dos futuros docentes ainda saem com certa defasagem desse processo. Essa defasagem acaba por impactar na construção da identidade docente. Nesse sentido, justifica-se a necessidade da realização deste estudo, no intuito de contribuir para a compreensão dessa realidade educacional, ao colaborar com a leitura do *corpus* científico produzido por pesquisas no campo educacional sobre essa temática, introduzindo nas pesquisas

científicas contribuições que partam das narrativas de professores que atuam nas escolas-campo do ECS. Essas contribuições dialogadas com as bases teóricas sistematicamente construídas acerca do ECS tornam-se um rico subsídio para condução dos processos de formação inicial e continuada de professores.

Na perspectiva de compreender o ECS como eixo na formação de professores e elemento potente na constituição da identidade docente, em que teoria e prática, prática e teoria se encontram permanentemente num movimento dialógico e dialético no intuito de contribuir para possibilidade de construção da práxis, este trabalho elege como objetivo geral desvelar, por meio do diálogo com professores de escolas públicas de Educação Básica e com a produção acadêmica, potencialidades e dificuldades formativas identificadas no contexto de atuação do professor parceiro de estágios curriculares supervisionados.

Para tanto, torna-se necessário percorrer os seguintes objetivos específicos:

- ✓ analisar a produção acadêmica sobre a formação de professores e os estágios curriculares supervisionados e a atuação do professor parceiro nesse contexto;
- ✓ situar o ECS como elo entre a IES e a Educação Básica, enfatizando as contribuições dessa ligação para a formação e a atuação docente;
- ✓ Sistematizar e socializar alternativas de ensino de saberes e fazeres docentes na efetivação do ECS no cotidiano da escola de Educação Básica.

A persecução dos objetivos elencados nos levou à definição do percurso metodológico, na busca por embasamento teórico e material empírico.

1.2 HISTÓRIA ORAL: NARRANDO SOBRE O ECS NO ESPAÇO ESCOLAR

Em função dos objetivos da pesquisa, considerando que ela intenta revelar os saberes e fazeres de professores parceiros e as potencialidades formativas do ECS no exercício e na formação docente, por meio das vozes dos professores que recebem alunos e alunas de licenciatura que adentram o espaço escolar para realizar estágio, elegemos como fonte de dados/pesquisa as narrativas de professores parceiros, o

que nos leva a lançar mão dos pressupostos da História Oral como abordagem metodológica.

Segundo autores como Bom Meihy (1996) e Thompson (1998), a História Oral é feita em torno das pessoas. Ela se baseia em suas experiências, vivências e significações, a partir do que elas produzem e reproduzem ao longo de suas trajetórias. A História Oral, ainda segundo esses autores, permite a documentação e o registro do que ainda não foi documentado, contribuindo para desvelar saberes, fazeres, experiências e concepções dos sujeitos envolvidos no estudo. A História Oral se apresenta como um excelente recurso de pesquisa, pois, nessa abordagem, a fonte oral equivale à fonte escrita. Nesse sentido, tal perspectiva metodológica comunga-se com os objetivos de nossa pesquisa, que transita em torno da necessidade de tratar as vozes/narrativas dos professores da Educação Básica que acompanham estagiários como fonte de saberes, que se constituem a partir das experiências e vivências da realidade, em que teoria e prática dialogam entre si constantemente.

Documentar tais experiências, considerando-as como conhecimentos tão válidos quanto aqueles já documentados, e tecer diálogos entre essas narrativas e as teorias já sistematizadas cientificamente por pesquisadores da área pode auxiliar na superação dos diversos gargalos encontrados na realidade da formação docente, já evidenciados anteriormente. Essas narrativas não surgem do vazio, elas emergem da realidade nas diversas resistências e tentativas de conduzir processos educativos. Nesse sentido, Bom Meihy (1996, p. 13) assegura a seriedade do que a abordagem mencionada considera, ao afirmar que “[...] a história oral se apresenta como forma de captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida mantendo um compromisso com o contexto social”.

De acordo com Bom Meihy (1996), a importância de considerar as fontes orais como válidas tanto quanto a fonte escrita já sistematizada permite que o silêncio imposto a determinados grupos ou pessoas possa ser rompido. Se pensarmos criticamente, podemos inferir que vários professores com tantos saberes e construções humanas, políticas, acadêmicas e sociais são constantemente silenciados, impossibilitando que suas vozes sejam compartilhadas com novas vivências e experiências. Assim,

apoiados na História Oral, temos, como compromisso social, que ouvir esse grupo silenciado, pois, “[...] se as fontes orais podem de fato transmitir informação ‘fidedigna’, tratá-las simplesmente ‘como documento a mais’ é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado” (Thompson, 1992, p. 138). Thompson ainda assevera que a História Oral, feita em torno das pessoas,

[...] lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade (Thompson, 1998, p. 44).

Comungando com Thompson (1998) e Bom Meihy (1996), Portelli (2010) exalta a importância da abordagem da História Oral ao dizer que os excluídos, aqueles que não detêm o poder dos meios de comunicação, os grupos silenciados, sim, têm voz, porém poucos os escutam e, quando os escutam, eles quem nos dão voz na pesquisa, não somos nós quem damos a eles. Ainda contribuindo para estas reflexões Portelli aduz:

Há pessoas que não sabem escrever ou ler; há pessoas que não manejam o computador; porém a voz, a oralidade, é um meio de comunicação que todos os seres humanos possuem e, de alguma maneira, controlam. Então, quando buscamos fontes orais, as buscamos em primeiro lugar porque na oralidade encontramos a forma de comunicar específica de todos os que estão excluídos, marginalizados, na mídia e no discurso público. Buscamos fontes orais porque queremos que essas vozes — que, sim, existem, porém ninguém as escutam, ou pouco as escutam — tenham acesso à esfera pública, ao discurso público, e o modifiquem radicalmente (Portelli, 2010, p. 3).

A História Oral atualmente, de acordo com Bom Meihy (1996), aborda três tendências: a História de Vida, a História Oral Temática e a Tradição Oral. Para este trabalho, abordaremos os pressupostos da História Oral Temática. Tal opção se justifica pelo fato de que a tendência dessa abordagem parte de um assunto específico, tematizado e preestabelecido, em que a objetividade é mais direta, privilegiando estimular memórias e narrativas por meio de entrevistas orais.

[...] a História Oral Temática é caracterizada pelos estudos temáticos, centrados em acontecimentos relacionados às experiências, memórias e identidade de grupo/coletividades sociais. Nesse caso, privilegia a coleta de depoimentos orais que esclarecem determinados temas. Sua tendência parte de um assunto específico, tematizado, preestabelecido, e, portanto, a objetividade é mais direta, pois as entrevistas podem estar direcionadas a

compreender um tema determinado, que é parte das experiências vivenciais do depoente. (Borges; Borges, 2021, p. 94)

Dessa forma, visando esclarecer questões acerca da temática exposta para a nossa pesquisa, justifica-se, mais uma vez, a opção pela abordagem da História Oral Temática, pois ela

[...] é um procedimento integrado a uma metodologia que privilegia a realização de entrevistas e depoimentos com pessoas que participaram de processos históricos ou testemunharam acontecimentos no âmbito da vida privada ou coletiva [...] se referem a experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados (Delgado, 2006, p. 4).

Assim, em consonância com a abordagem metodológica da História Oral Temática, deparamos com a necessidade de dedicar nossa atenção para realização das entrevistas, ao pensar a narrativa dos entrevistados como elemento vivo que deve ser respeitado e considerado em todas as suas dimensões, pois, conforme Portelli (2010, p. 4), a entrevista

[...] não é um ato de extrair informações, e sim o abrir-se de um espaço de narração, um espaço compartilhado de narração, em que a presença do historiador oferece ao entrevistado alguém que está ali para escutá-lo, coisa que não lhe ocorre com frequência.

Para tanto, em diálogo com a abordagem metodológica da História Oral Temática e os objetivos da presente pesquisa, elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada para realização com professores parceiros de ECS no município de Brejetuba/ES, constituído das seguintes questões norteadoras:

1. Nome, formação docente, instituição em que trabalha, disciplina que ministra, tempo de atuação na Educação Básica, tempo de atuação como parceiro na realização do Estágio Curricular Supervisionado;
2. Qual a sua concepção acerca do Estágio Curricular Supervisionado para a formação do/a professor/professora?
3. Ao receber o estagiário, quais são as orientações para conduzir o seu trabalho como parceiro desse processo? Como você tem efetivamente conduzido a realização das atividades?

4. Quais atribuições você julga importante que o professor parceiro e o estagiário desempenhem para uma melhor formação, tanto do estagiário quanto da escola parceira?
5. Quais as dificuldades na condução do Estágio Curricular Supervisionado na escola, no âmbito do trabalho dos professores parceiros e dos estagiários?
6. Como é estabelecida a relação entre a IES e a escola para a realização do Estágio Curricular Supervisionado?
7. Quais são as atividades que os estagiários têm desenvolvido regularmente sob sua supervisão na escola parceira?
8. Que sugestões você, como professor parceiro, poderia apresentar para os professores das IES, no planejamento das atividades de estágio na escola de Educação Básica?
9. Você considera positiva a proposta de elaboração de um material de apoio pedagógico, com sugestões de atividades que contemplem tanto as necessidades da escola quanto da IES e dos estagiários no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado? Explique sua opinião.

Com apoio nas contribuições dessa abordagem, que se baseia na preocupação em pensar o ensino, a aprendizagem, a formação e a atuação docente dentro de um contexto cultural amplo, ou seja, de relacionar os determinantes internos e externos do problema, objetivando-se, de acordo com as próprias fases características de uma pesquisa (de exploração, decisão e descoberta), nos atentamos em definir como universo a ser pesquisado o ECS e suas potencialidades formativas, explícitas nas narrativas e memórias de professores atuantes na Educação Básica que recebem ou receberam alunos estagiários em suas unidades escolares para acompanharem o desenvolvimento das atividades práticas na disciplina de ECS.

De acordo com Delgado (2006, p. 11), “[...] o primeiro passo para a preparação de um depoimento de História Oral consiste, portanto, na escolha de critérios para a definição dos potenciais entrevistados”. Dessa forma, nossos critérios foram definidos, a saber, entrevistar um professor parceiro por área de conhecimento. Logo, foram entrevistados quatro professores, cada qual, atuante em uma das áreas de conhecimento, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Ministério da

Educação, 2018) para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, quais sejam, a) Linguagens e suas Tecnologias: Português, inglês, arte e educação física; b) Matemática e suas Tecnologias: Matemática; c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Biologia, Física e Química; d) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Definimos ainda, como critérios de seleção dos sujeitos, que deveriam lecionar e/ou possuir formação em uma das disciplinas que compõem as referidas áreas de conhecimento. Para tanto, optamos por considerar como potenciais sujeitos de pesquisa professores que estivessem recebendo alunos estagiários, atuantes como regentes de turma e/ou que tivessem recebido estagiários em suas respectivas disciplinas no período entre 2012 e 2020, compreendendo professores com tal experiência e porventura atualmente no exercício de função pedagógico-administrativa total ou concomitante à regência.

Definidos esses critérios, fizemos o mapeamento dos potenciais colaboradores da pesquisa, ao realizar contato com as equipes pedagógicas das escolas. Com os nomes em mãos, realizamos contato pessoalmente com esses professores e esclarecemos o objetivo da pesquisa e a importância da participação dos mesmos para o desdobramento do trabalho. Cabe ressaltar que, pela localização das escolas, distante da sede do município e por ser um município pequeno, não tivemos muitos nomes, considerando que esses professores atuam ou atuaram em mais de uma escola, sendo parceiros de estágio em ambas concomitantemente. Desse modo, os professores que aceitaram participar da pesquisa e que tinham disponibilidade para o agendamento da entrevista, são professores efetivos das redes estadual e/ou municipal e contam com uma experiência profissional que excede vinte anos de atuação.

As entrevistas foram realizadas com agendamento prévio e de acordo com a disponibilidade de tempo e horário dos professores colaboradores. Todas as entrevistas foram realizadas nas escolas que estes parceiros de estágio atuam, por escolha dos participantes.

A opção pelo espaço temporal se deu em função da publicação do Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, que versa sobre a alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (CNE, 2015a), e da Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (CNE, 2015b).

Embora no momento de realização da presente pesquisa as DCN para Formação Inicial de Professores já fosse a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (CNE, 2019b), ela se encontra se encontra em fase de mudança e alteração, segundo comunicado do Ministério da Educação (MEC) de 19 de setembro de 2022, essa normativa perdeu seu objeto. Desse modo, optamos por manter como marco temporal inicial a Resolução nº 2/2015, considerando os avanços que ela apresenta em relação à regulação da carga horária do ECS e sua realização nos cursos de licenciatura, à reafirmação da articulação entre teoria/prática em todas as disciplinas dos cursos e ao reconhecimento das escolas de Educação Básica como espaços formativos e corresponsáveis pela formação inicial e continuada de professores, instigando a parceria na formação docente, entre outros elementos.

Nossa opção justifica-se também pelo fato de escolhermos nossos sujeitos de pesquisa em profissionais que já tiveram experiências de acolher estagiários em suas salas de aula. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 inicialmente estabeleceu o prazo de dois anos para ser implementada pelas IES, que expirou em julho de 2017 (CNE, 2015b), mas teve o prazo prorrogado por mais dois anos pela Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018, expirando em julho de 2019 (CNE, 2018). Posteriormente o prazo foi prorrogado novamente pela Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019 (CNE, 2019b), que estendeu o prazo até 22 de dezembro de 2019.

Diante disso, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação de professores, enquanto as IES ainda estavam instituindo as diretrizes definidas em 2015. Para o nosso estudo, dificilmente

encontraríamos experiências de trabalho docente e até mesmo outras pesquisas de mestrado e doutorado que embasassem nossa perspectiva e estivessem à luz do disposto na atual resolução. Desse modo, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 dispõe em seu artigo 27º, parágrafo único, que

Art. 27 [...]

Parágrafo único. As IES que já implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, terão o prazo limite de 3 (três) anos, a partir da publicação desta Resolução, para adequação das competências profissionais docentes previstas nesta Resolução (CNE, 2019, p. 12).

Considerando que o prazo de implementação do previsto na Resolução CNE/CP 02/2015 finalizara em dezembro de 2019, acredita-se que a maioria das IES tenha implementado ou iniciado sua implementação. Dessa forma, teriam até dezembro de 2022 para se adequarem à Resolução CNE/CP nº 2/2019. Dada a exigência de ambas as resoluções — 2015 e 2019 — sobre a efetivação dos cursos de licenciatura com o mínimo de 3.200 horas de efetivo exercício de estudo e com uma duração de 4 anos, não vislumbramos possibilidades de haver uma turma de graduação em licenciatura que tenha finalizado o curso a luz da atual resolução.

Definidos tais critérios, com apoio nos pressupostos da abordagem da História Oral Temática, após contatos prévios e aquiescência dos sujeitos envolvidos, elegemos nossos sujeitos de pesquisa e realizamos entrevistas com 4 professores de ensino fundamental e médio atuantes em escolas estaduais e municipais do município de Brejetuba/ES. A escolha dos participantes, levou em consideração principalmente, a disponibilidade em participar da pesquisa e ainda se destaca que, por ser um município pequeno, os professores trabalham em duas ou mais escolas. Logo, foi comum que alguns dos professores contatados não tinham disponibilidade em participar da pesquisa e outros, não possuíam experiências na condução de estágios, já que, não raro, são os professores colaboradores de nossa pesquisa que se destacam na recepção e condução de estágio, todavia, por serem profissionais efetivos nas redes, estadual e/ou municipal.

Todos os sujeitos concordaram com a sua identificação, não sendo, portanto, necessário recorrer aos critérios de invisibilidade. Assim, foram nossos parceiros da presente pesquisa os seguintes professores:

- Professora Sabrina de Souza Proêza, da área de Matemática e suas Tecnologias, atuante na disciplina de Matemática na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) “Álvaro Castelo” no Ensino Médio noturno e no cargo de Pedagoga no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) “Professora Ivone Maria do Carmo Brum”. Com a professora Sabrina, realizamos a entrevista no espaço da escola em que trabalha com o Ensino Médio noturno.
- Professora Lílian Cândida Ribeiro Badaró, da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, atuante na disciplina de Língua Portuguesa na EEEFM “Álvaro Castelo” no Ensino Médio regular diurno. Atualmente, Lílian ocupa o cargo de coordenadora escolar, no regime de tempo integral — 35h —, desde fevereiro de 2020. Realizamos a entrevista com a professora Lílian no espaço da escola onde atua.
- Professora Eriete Teófilo Martins dos Santos, da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, atuante nas disciplinas de História e Geografia, na EEEFM “Álvaro Castelo” no Ensino Médio noturno regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) 2º segmento, também atuante nas mesmas disciplinas na EEEFAB “João Vicente Filho”. Realizamos a entrevista com a professora Eriete no espaço da escola em que ela atua no Ensino Médio noturno.
- Professor Oberdan Zambon, da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, atuante nas disciplinas de Biologia e Ciências, ambas nas EEEFM “Marlene Brandão” e “Fazenda Camporês”. Atualmente, Oberdan ocupa o cargo de diretor escolar na EEEFM “Leogildo Severiano de Souza”. Realizamos a entrevista com o professor Oberdan no espaço da escola onde atua como docente.

É necessário considerar que, para esta pesquisa, não foi delimitada a instituição de ensino que fará parte do estudo, ou seja, o espaço onde ocorrem as experiências, visto que grande parte dos professores atuam em mais de uma escola, com 2 ou até três turnos de trabalho. Logo, como sabemos que a identidade do educador, conforme Borges e Bitte (2017) e Pimenta e Lima (2006) está em permanente construção,

consideramos que a experiência do professor parceiro de estágio é constituída nos diferentes espaços escolares que o atravessam; portanto, não há como dimensionar onde ele aprendeu tal prática ou construiu tal concepção de ECS.

É preciso buscar, de uma maneira mais sistemática, rastrear os dados considerados pelos pesquisadores como os mais relevantes para a compreensão e a interpretação do fenômeno em estudo. Assim, paralelamente à realização das entrevistas com nossos sujeitos colaboradores, realizamos um rastreamento bibliográfico, desenhando o estado do conhecimento sobre a produção científica relacionada com a temática da investigação. Visamos, com a realização desse estado do conhecimento, além do mapeamento da produção científica relacionada ao tema, obter um embasamento teórico que nos permitisse dialogar com os dados empíricos orais.

O desenvolvimento da pesquisa forneceu subsídios para a redação da presente dissertação que se encontra dividida em quatro seções. A primeira seção se preocupou em delinear o campo de onde surgiram o interesse e a problemática de pesquisa, apontando o contato do pesquisador com o ECS e traçou um percurso metodológico para o desenvolvimento das demais etapas da pesquisa, delimitando os caminhos a serem percorridos, a abordagem metodológica em que o trabalho se apoia e os sujeitos que contribuirão para a pesquisa, fornecendo os dados de análise.

A seção 2 objetiva entabular um diálogo com autores que já afirmam e reafirmam as potencialidades do ECS para a formação de professores e denunciam os gargalos encontrados nesse campo. Para tanto, partimos das concepções de autores-referência nas pesquisas com ECS, por meio de livros e artigos científicos. Em sequência, construímos um diálogo teórico com pesquisadores do ECS, construindo o que compreendemos como o estado do conhecimento, para constituir categorias de análise, por meio de uma pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Na terceira seção, nosso objetivo é realizar um diálogo com os dados fornecidos pelas narrativas dos professores parceiros de estágio de escolas de Educação Básica do município de Brejetuba/ES, refletindo esses dados com base nas concepções de

nossos autores-referência e nas categorias de análise apontadas no estado do conhecimento.

Na seção 4, nos propomos a pensar em torno dos saberes docentes ou da experiência e em torno do modo como os saberes da experiência podem contribuir na formação docente, assumindo esses saberes como subsídio para construção de outros saberes. Diante dessas reflexões e considerando as narrativas de nossos sujeitos de pesquisa, ao destacarem a necessidade de que o exercício do ECS na escola seja pensado e refletido, mas carece de orientações para sua condução, é que pensaremos no nosso produto educacional. Tal produto deverá se constituir em um material de apoio para a condução do ECS na escola, construído junto aos professores de maneira a contribuir para mitigar as lacunas apontadas por eles no desenvolvimento do ECS.

2 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE DIÁLOGOS, POSSIBILIDADES E INFERÊNCIAS

Na presente seção, objetivamos compreender as bases teóricas explícitas na produção acadêmica e orientadora de saberes e fazeres docentes na implementação do ECS, refletidas nas relações estabelecidas e no exercício docente de estagiários e professores parceiros. Para tanto, encontra-se dividida em quatro subseções. Inicialmente, na primeira subseção, em diálogo com Leite (2018), buscamos apontar um panorama acerca do modo como a formação de professores e especialmente o ECS têm se constituído historicamente pelos documentos legais, sem perder de vista as proposições de Pimenta e Lima (2017) que adotamos para este trabalho.

Na subseção seguinte, discorreremos sobre o papel do ECS na formação de professores, à luz das contribuições de nossos referenciais que destacam sua importância. A partir das reflexões anteriores, na terceira subseção, apoiamo-nos em Morosini e Fernandes (2014), que destacam a importância e a necessidade de delineamento do estado do conhecimento nas pesquisas em Educação, para discorrer sobre o rastreamento bibliográfico, realizado na BDTD, da qual selecionamos trabalhos com perspectivas comuns ao objetivo de nossa pesquisa.

Por sua vez, na quarta subseção apresentamos uma análise das teses e dissertações selecionadas para compor o estado do conhecimento acerca do ECS. Pontuamos e discutimos algumas categorias que dialogam com o objetivo da nossa pesquisa, tais como a concepção de estágio, a parceria na formação docente e os saberes e os fazeres que se desenvolvem na escola básica durante a realização do ECS, articulando-as com concepções teóricas de outros autores-referência que nos apoiam transversalmente.

2.1 UM BREVE OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR

Pensar a constituição do ECS implica necessariamente pensar elementos intrínsecos à constituição da Educação no contexto nacional. Segundo Leite (2018), é possível observar que, nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, o Brasil

teve importantes avanços na garantia do acesso à Educação Básica. Essa universalização do acesso às etapas da Educação Básica, bem como iniciativas de melhoria nesse nível de ensino “[...] estão acontecendo num contexto marcado pela redemocratização do País e por profundas mudanças nas expectativas e nas demandas da sociedade contemporânea” (Leite, 2018, p. 77). Ainda de acordo com Leite (2018, p. 77),

[...] a situação educacional brasileira não se dissocia do quadro político, econômico e cultural mais amplo, que ainda é marcado por desigualdades sociais e regionais significativas, apesar dos avanços registrados nas últimas décadas de nossa história.

Dessa forma, vemos que, mesmo com as iniciativas esparsas de avanços na melhoria do quadro educacional brasileiro, inúmeros desafios podem e devem ser apontados, entre os quais a atenção especial para a formação de professores, que sempre foi destacada como um dos elementos principais para intervenção na qualidade da educação e ensino do país. Leite contribui também ao afirmar:

A figura do professor assume importância, entre os vários atores do espaço educacional que promovem a educação necessária para as crianças da escola pública, e, portanto, como agente de um processo de transformação da realidade social. Apesar da relevância de seu papel, muitos estudos têm mostrado que os professores não estão sendo suficientemente bem preparados, pelas agências formadoras para enfrentar os desafios de ensino-aprendizagem apresentados no cotidiano da sala de aula (Leite, 2018, p. 78).

Em relação à questão da preparação durante a formação inicial pelas IES, Leite (2018), citando Tedesco (1998), alerta para uma formação docente aligeirada e insuficiente. Esse tipo de formação, conforme a autora, não tem se articulado com a realidade e as necessidades concretas das escolas de Educação Básica, logo, lançando mão de uma concepção de formação de professores baseada na construção de habilidades técnicas, que atribuem ao professor um estatuto passivo no espaço da escola, reduzindo sua atuação à simples transmissão mecânica e técnica de conhecimentos.

Para Leite (2018, p. 79), “[...] urge substituir essa concepção de função docente reduzida à atuação meramente técnica, mecânica e burocrática, em que teoria e prática são concebidas de maneira dicotômica”. Em detrimento disso, torna-se crucial trabalhar a articulação entre prática e teoria como possibilidade para que o professor,

tenha condições de compreender o contexto social em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem, conforme asseveram Pimenta e Lima (2017).

Nessa direção, pensando numa concepção de formação docente que permeie condições para superar esse deslocamento entre a formação inicial e a realidade da escola de Educação Básica, comungamos com Leite (2018, p. 82) ao afirmar que “[...] no processo formativo do profissional docente, cabe ao estágio um papel fundamental na construção de sua identidade profissional, considerado, portanto, espaço privilegiado para formação do docente”.

Conceber o ECS como esse espaço privilegiado para a formação docente exige, em um primeiro momento, refletir acerca dos processos de sua constituição histórica, como conteúdo da formação docente. A formação de professores, em termos de suas bases na legislação educacional, já foi entendida e desenvolvida de maneiras diferentes ao longo do tempo; podemos considerar que talvez seja influenciada pelo contexto macro de sociedade que se apresentava à época. Ancorados em nossos referenciais, compreendemos que é “quase” impossível falar da formação de professores sem considerar o ECS como elemento fundante de tal debate, sendo incoerente discutir as necessidades concretas da formação docente desconsiderando a potência do ECS nos processos de formação inicial e continuada de professores. À vista disso, podemos inferir que, atreladas à concepção de formação docente e do seu desenvolvimento, as práticas docentes dos cursos de formação de professores passaram por diversas fases, principalmente no tocante ao ECS.

No percurso histórico, o ECS se apresenta de várias formas e nem sempre houve compreensão de sua importância, preocupando-se com a sua efetivação de fato. De acordo com Borges (2012), no Brasil, essas fases da formação docente se evidenciam por três marcos principais:

[...] o primeiro, de 1930 a 1946, período inicial de formação de professores em nível superior, no qual a Prática Docente ainda não fora instituída por Lei. [...]. O segundo marco histórico compreende o período de 1946 a 1962, no qual a Prática Docente foi regulamentada por Lei, devendo desenvolver-se nos Ginásios de Aplicação, anexos às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras; e o terceiro marco, que se inicia em 1962, com a determinação legal de que a Prática de Ensino passasse a realizar-se sob a forma de Estágios

Curriculares Supervisionados em Escolas da Comunidade e que se estende até os dias atuais (Borges, 2012, p. 17-18).

Os apontamentos apresentados pelo autor nos chamam a atenção para o período inicial de formação de professores em nível superior, nos primeiros anos da década de 1930, quando a “prática de ensino” ainda não fora instituída nos currículos dos cursos de formação de professores. Não havia, no currículo desses cursos, qualquer menção a uma disciplina obrigatória de exercício da prática, apenas disciplinas de cunho teórico (Borges, 2012). Isso posto, compreendemos que as discussões que mais tarde se instalaram nos debates sobre o ECS, *a priori* a questão da dicotomia entre a teoria e a prática, nessa época se voltariam para outro conflito: a necessidade da prática. De acordo com o exposto por Borges (2012), subentende-se uma supremacia das disciplinas teóricas em detrimento das práticas.

Ainda é importante ressaltar que, de acordo com Borges (2012), só com o Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939, é que foram incluídas e reconhecidas legalmente as disciplinas pedagógicas no currículo dos cursos de licenciaturas. Permaneceu-se, desde o início do reconhecimento dos cursos de 1930 até 1939, sem a definição e o reconhecimento, na letra da lei, de disciplinas basilares do currículo de formação docente, tais como Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.

Já o segundo marco, iniciado em 1946 e estendido até 1962, pode ser considerado um passo importante no tocante à formação de professores, pois, nesse período, instituiu-se legalmente a necessidade da “Prática de Ensino” como disciplina do currículo dos cursos de formação de professores em nível superior, que deveria ser desenvolvida nos espaços instituídos pela legislação. É importante ressaltar que, no período (1946-1962), os avanços ocorreram no sentido de reconhecer a importância da disciplina prática para a formação dos futuros professores, porém ela ainda não se apresentava, na legislação, como Estágio Curricular Supervisionado. Talvez por isso não se desenvolvia nas escolas de Educação Básica, onde os professores em formação poderiam ter contato com a realidade docente. Assim sendo, a disciplina

“Prática de Ensino” se instalou na formação, desarticulada da teoria e/ou das demais disciplinas do curso de formação.

O maior avanço, conforme aponta Borges (2012) ,referenciando-se em Fracalanza (1982), é o terceiro marco, que ocorre a partir de 1962 e se estende até os dias atuais, com a determinação para que a “Prática de Ensino” seja ofertada em todos os cursos de licenciatura na forma de Estágio Curricular Supervisionado, com o Parecer CFE 292/62, [...] que institui a exigência da Prática de Ensino sob a forma de Estágio Curricular Supervisionado, a ser realizada em escolas da rede de ensino, onde o futuro professor seria assistido por educadores especialmente designados para orientá-lo” (Borges, 2012, p. 20). Apesar de ser considerado um grande avanço no que tange à importância do ECS na formação de professores, esse parecer que pontua o terceiro marco determinava que o exercício do estágio ocorresse em um semestre letivo da graduação e ainda, ancorado no sistema 3 + 1, observado desde 1939, em que a parte teórica da formação ocorreria nos três primeiros anos e a parte prática (ECS ou Prática de Ensino) ocorreria no último ano, desvinculada das demais disciplinas e processos formativos.

Observa-se que historicamente a legislação que trata da instituição do ECS como disciplina obrigatória de todos os cursos de licenciatura em exercício nas IES públicas e privadas espalhadas pelo país passou por vários pareceres, resoluções, já que outras letras de lei foram discutidas, promulgadas e implementadas desde o parecer de 1962, que marcou a história do ECS no Brasil. No entanto, Borges (2012) destaca que foi com o Parecer nº 627/69 que o Estágio Curricular Supervisionado passou a ter sua carga horária ampliada, devendo atingir o mínimo de 5% da carga horária total do curso de formação. O referido autor destaca também a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que recebeu parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) concebendo o ECS com sentido igual e/ou sinônimo da Prática de Ensino.

Entre essas diversas pontuações legais que se fundamentaram historicamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/) não surgiu como algo inovador e que apontasse direcionamentos para a resolução dos problemas já identificados quanto à formação de professores, ao estágio e às práticas de ensino, mas foi a partir

dela que legalmente pode-se apurar que, embora o ECS se aproxime intimamente das práticas de ensino, eles não se constituem da mesma maneira e o estágio não deve ser a única disciplina responsável por articular-se aos conhecimentos da prática, em contraponto com o exposto pela Lei nº 5.692/71 (Borges, 2012).

Sem a pretensão de discutir todos os atributos legais históricos sobre o ECS, é importante pensarmos sobre dois marcos legais da constituição do ECS no início dos anos 2000 e que se resvalam até os dias atuais: o Parecer CNE nº 28, de 2 de outubro de 2001 (CNE, 2001) e a Resolução CNE/CP nº 2, 2002 (CNE, 2002), que fixaram a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, estabelecendo que devem ser desenvolvidas, no mínimo, 2.800 horas de efetivo estudo, não devem ocorrer em menos que três anos e devem ser divididas em 200 dias letivos cada.

Em relação à distribuição da carga horária mínima do curso de formação, os documentos destinaram 1.800 horas para os conteúdos curriculares de cunho acadêmico, científico e/ou cultural, 400 horas para o componente curricular “Prática de Ensino” a se desenvolver ao longo do curso, mais 400 horas de ECS, que, segundo a legislação, deve ocorrer a partir da segunda metade do curso; ainda foram destinadas 200 horas para outras atividades acadêmicas, científicas e culturais, nomeadas, em muitas instituições, como atividades complementares. De acordo com Leite, as cargas horárias propostas pelos documentos supracitados

[...] podem significar a possibilidade de buscar a superação da forma como tradicionalmente se efetivou e se realizou a formação dos professores nos cursos de formação inicial. Representam uma oportunidade para rever e analisar práticas estabelecidas e propor a oferta de formação inicial dos professores brasileiros em outras condições, por meio do efetivo exercício de retomar a relação teoria-prática, dentro do próprio curso de formação. Significam, enfim, a ampliação do tempo destinado as atividades que permitam aos futuros docentes conhecer a realidade da escola e dos alunos, entendida como importante dimensão no processo de sua formação (Leite, 2018, p. 92).

Essa concepção apresentada pela autora vai ao encontro das concepções de Pimenta e Lima (2017) ao sugerir que, na matriz curricular dos cursos de licenciatura, a prática não ocorra isolada do restante do curso; comungando com Borges (2012), essa prática não deve se restringir apenas ao ECS, visto que todas as demais disciplinas

do curso de formação tem por compromisso pedagógico propiciar o encontro entre essas duas dimensões intrínsecas ao processo formativo — teoria e prática, prática e teoria.

Dessa forma, ainda segundo o Parecer CNE/CP nº 28/2001, a realização do ECS prevista para a segunda metade do curso e que deve ocorrer nas escolas de Educação Básica deve ser conduzida e avaliada sincronicamente entre a IES formadora e a escola que irá receber os estagiários (CNE, 2001). Isso posto, compreendemos que, nos próprios artifícios legais de orientação da condução do ECS, está prevista a parceria na formação docente, sobretudo considerando o trabalho da IES e da escola. Observa-se então que o próprio parecer, como já exposto por Leite (2018), principia na legislação a importância da articulação entre as duas dimensões formativas.

Dessa forma, enfatizando a importância da parceria entre as unidades de formação, especificamente entre o professor parceiro de estágio, aluno estagiário e o professor responsável pela disciplina na respectiva IES, como oportunidade para a aprendizagem do ofício, o parecer supracitado define:

O estágio curricular de ensino [é] entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso, é que esse momento se chama estágio curricular supervisionado (CNE, 2001, p. 10).

Atualmente ainda desenvolvemos o efetivo exercício do ECS com base no parecer de 2001 e na resolução de 2002. No entanto, outros marcos legais continuaram estabelecendo-se no que tange à formação de professores e sobretudo ao estágio².

² Sem pretensão de entrar na análise crítica dessa diretriz, apontamos o parecer CNE/CP nº 5/2005 aprovado por unanimidade pelo Conselho Pleno (CP) do CNE e que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (CNE, 2005). No que tange à organização da formação inicial, o parecer estabeleceu que fosse desenvolvida carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo divididas da seguinte forma: 2.800 horas dedicadas às atividades formativas curriculares, 300 horas dedicadas ao exercício do ECS e 100 horas de atividades teórico-práticas nas áreas específicas de interesse dos graduandos (Leite, 2018). Apontamos esse parecer, considerando que os licenciandos em Pedagogia futuramente poderão atuar nas escolas de Educação Básica nos serviços de apoio escolar, como pedagogos,

Um outro marco importante da história de constituição legal do ECS no Brasil ocorreu em 9 de junho de 2015, com a aprovação do Parecer CNE/CP nº 2, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esse documento transpareceu uma concepção de formação que está vinculada a outros marcos legais já discutidos aqui e a concepções teóricas do campo da formação de professores. Essas concepções, logo, pautam-se pelo desenvolvimento de uma formação teórica e interdisciplinar sólida tanto para as diferentes etapas e áreas específicas do conhecimento quanto para a unidade entre teoria e prática, abrangendo a formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos (CNE, 2015a). Dessa forma, dá importante definição do desenvolvimento do ECS e outras partes da formação.

O Parecer CNE/CP nº 2/2015, ratificando legislação anterior, define que a formação inicial docente deve desenvolver-se em cursos de licenciatura, estruturando-se de maneira a garantir a base comum nacional e o mínimo de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Os cursos devem possuir duração mínima de 8 semestres ou 4 anos, com a divisão da carga horária mínima de maneira a compreender:

- a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- b) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- c) pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
- d) 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 (CNE, 2015a, p. 30).

A nova determinação legal retoma diálogo com o que foi proposto pelo Parecer CNE nº 28/2001 em relação à carga horária destinada ao ECS e à prática de ensino como componente curricular e ainda amplia a carga horária mínima total para 3.200 horas.

supervisores, orientadores educacionais, coordenadores e diretores, que influenciarão, direta ou indiretamente, no desenvolvimento dos ECS nos espaços escolares. Dessa forma, ressaltamos a carga horária destinada aos estágios dos estudantes de Pedagogia, segundo o referido parecer, de 300 horas. Ressaltamos também que esse parecer é específico para o curso de Pedagogia, enquanto para as demais licenciaturas permanece a obrigatoriedade de uma carga horária mínima de 400 horas para o ECS, além das 400 horas da prática como componente curricular.

Essa concepção de formação e de organização estrutural dos cursos de licenciatura foi endossada pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior, englobando os cursos de licenciatura, os cursos de formação pedagógica para graduados e os cursos de segunda licenciatura, como também para a formação continuada.

Considerando a concepção de formação, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 enfatiza a necessidade da articulação teoria/prática em seu art. 13 (§ 3º),

Art. 13. [...]

.....
§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência (CNE, 2015b, p. 11).

Isso posto, compreendemos que tal relação deve ocorrer durante todo o processo formativo do estudante de licenciatura, não se restringindo apenas ao ECS, visto que uma dimensão não dá conta de sua responsabilidade formativa se estiver desarticulada da outra, necessitando retornarem entre si constantemente.

Arelada a isso, a mesma resolução atribui ao ECS um estatuto importante na formação docente, compreendido por Leite (2018) como lugar privilegiado de formação e por Pimenta e Lima (2017) como eixo central no processo de formação docente, ao estabelecer em seu art. 13 (§ 6º) a seguinte definição:

Art. 13. [...]

.....
§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (CNE, 2015b, p. 12).

Comungando com as autoras mencionadas e com base no texto legal, compreendemos que o estágio deve ser desenvolvido em articulação com as demais disciplinas do curso de licenciatura, possibilitando a articulação entre as duas dimensões do campo de formação docente (teoria/prática), conduzida historicamente de maneira dicotômica, conforme apontado por Pimenta e Lima (2017) em suas análises.

Outro marco na constituição legal da formação de professores, sobretudo do ECS, ocorreu com a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (CNE, 2019b), que ao entrar em vigor revogou o disposto pela Resolução CNE/CP nº 2/2015. Todavia, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (CNE, 2019b), perdeu seu objeto, conforme Comunicado do MEC de 19 de setembro de 2022, que comunica que essa normativa está sob processo de mudança e alteração.

Atualmente há um amplo debate no campo educacional, sobretudo no que concerne à formação de professores, acerca dos interesses que fundamentam a nova resolução. Vários pesquisadores do campo educacional se debruçaram a estudar, pesquisar e embasar questionamentos que sugerissem uma possível justificativa para revogação da Resolução nº 2 de 2015, que fora construída com base na oitiva de diversos setores da sociedade, que logo seriam públicos da formação de professores. A partir da análise da Resolução CNE/CP nº 2/2019, Belletati, Pimenta e Lima (2021) questionaram principalmente acerca da autenticidade e confiabilidade, do contexto de produção e dos autores do documento.

Diante das análises, com base nesses critérios, as pesquisadoras constataram, entre outras questões, que o grande interesse e a urgência pela publicação dessa resolução estavam relacionados às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). As DCN instituídas pela Resolução CNE/CP 02/2015 ainda permaneciam em processo de implementação nas diversas IES públicas e privadas do país, apresentando certo diálogo com as necessidades dos diversos setores da sociedade. Portanto, são inegáveis os indícios de que os responsáveis pela resolução atual (2019) tinham interesse em paralisar a implementação das DCN definidas pela Resolução CNE/CP 2/2015 (Belletati; Pimenta; Lima, 2021).

Segundo essas autoras, a premissa para a revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 se fundamentou na necessidade de articular/ajustar a formação docente com a implantação na Educação Básica dos dispositivos curriculares da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) instaurada em 2017. No entanto, contrapondo a necessidade de revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 com justificativa no ajustamento da formação inicial de professores à BNCC, as autoras destacam que,

de acordo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) (2019), a justificativa não é sustentável, considerando que

[...] a aprovação da BNCC não demanda mudanças nas DCN de formação de professores, pois ela [Resolução de CNE/CP nº 02/2015] expressa devidamente a necessidade de formação de professores articular-se às políticas públicas de educação (Belletati; Pimenta; Lima, 2021, p. 8).

Desse modo, compreendemos que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 foi implantada de maneira apressada e ignorou os avanços expressos na Resolução CNE/CP nº 2/2015, que fora formulada em articulação com vários atores sociais que se responsabilizam pela formação inicial e continuada de professores, entre os quais os sindicatos docentes, as universidades e as associações de educadores em várias regiões do país. Segundo Belletati, Pimenta e Lima (2021), esse aligeiramento da implementação da nova resolução ancora-se em seu objeto principal, que é a aplicação da Pedagogia das Competências, como elemento basilar nos processos de formação, expresso claramente em várias partes do texto legal. Citando Machado (2002), as autoras destacam:

Considerando os múltiplos sentidos atribuídos à ideia de competência e a elasticidade do termo, vários buscaram identificar o que há em comum nessas acepções. Machado (2002, p. 93) entende que a noção de competências, em seus diversos entendimentos, deriva do pressuposto “[...] de que existe uma grande diferença entre dispor de recursos cognitivos, técnicos e relacionais e conseguir mobilizá-los, articulá-los e utilizá-los de modo operativo e eficaz na realidade prática do trabalho ou mesmo da vida social”, ressaltando o pragmatismo subjacente à pedagogia das competências (Belletati; Pimenta; Lima, 2021, p. 13).

Essa concepção pragmática apontada pelas pesquisadoras é um elemento que merece atenção no que tange aos dispostos pela nova diretriz. Nosso interesse primordial neste trabalho é destacar vias propulsoras da articulação das dimensões formativas teoria/prática. Embora a Resolução CNE/CP nº 2/2019, em diversos momentos de sua redação, enfatize a necessidade de articulação dessas dimensões, o pragmatismo impresso na visão das competências é completamente antagônico à associação de teoria/prática, reduzindo novamente a formação docente ao conjunto de habilidades práticas, em que a prática sobrepõe-se à teoria e dissocia-se constantemente. A respeito da visão pragmatista enxertada na resolução, Belletati, Pimenta e Lima (2021, p. 14) revelam a ênfase na

[..] na dimensão da prática profissional entendida como uma série de ações cujas consequências devem ser o aprendizado do aluno, expressando a ideia de conhecimentos úteis, do saber-fazer na educação, da dissociação entre prática e teoria, na qual a primeira sobrepuja a segunda, reduzindo a formação dos alunos, futuros professores, ao exercício de habilidades técnicas.

Cientes de que competência técnica não é conhecimento e não promove uma visão da totalidade do trabalho docente, impedindo a reflexão na e sobre a prática; de que a atual Resolução CNE/CP nº 2/2019 não se coaduna com nossa compreensão acerca da formação inicial e continuada de professores, destacamos que há brechas no texto legal que podem ser ocupadas para que a essência dos processos de formação inicial e continuada possa circular pelos cursos de licenciatura, principalmente no que tange à realização dos Estágios Curriculares Supervisionados. No inciso VII do art. 8º, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, reconhece a “[...] escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, de sua prática e da sua pesquisa” CNE, 2019b, p. 5).

Desse modo, parece-nos que sobrepujamos o sentido dado à dimensão da prática profissional no texto legal, por nós entendida, como práxis, superando o reducionismo do conceito de competências e da ideia de estágios supervisionados como espaços/tempos para treinamento e reprodução. Para tanto, as escolas-campo e as instituições formadoras precisam construir uma forte relação de parceria — ou uma “ponte orgânica”, como expressa o art. 9º da Resolução — com ações integradas e interdisciplinares, que contem com o engajamento coletivo dos sujeitos das instituições envolvidas (Belletati; Pimenta; Lima, 2021, p. 25-26).

As autoras situam o ECS como campo de conhecimento, em que as dimensões teoria/prática podem e devem ser articuladas, compreendendo a práxis, que é atividade teórica e prática, por permitir, através da ação-reflexão, transformações na natureza e na sociedade. A Resolução CNE/CP nº 2/2019, no art. 9º, por sua vez, assegura que se deve garantir a

Art. 9º [...] institucionalização de unidades integradas de formação de professores, para integrar os docentes da instituição formadora aos professores das redes de ensino, promovendo uma ponte orgânica entre a Educação Superior e a Educação Básica (CNE, 2019b, p. 5).

Essa pontuação encontra-se com a necessidade das parcerias no processo de formação de professores, sobretudo a parceria interinstitucional. Defendemos em nosso trabalho, no que tange ao ECS eixo central e articulador da formação docente

inicial e continuada, que as relações de parceria são uma via de realização do ECS; de igual modo, o ECS é uma via de articulação das parcerias.

Concernente à realização do ECS, já que nosso objetivo aqui é trazer uma breve análise do modo como os diferentes marcos legais têm entendido essa disciplina, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 não se dissocia em termos de carga horária e estrutura organizacional em relação à Resolução CNE/CP nº 2/2015 no que diz respeito ao ECS. Desse modo, ficam resguardadas as 400 horas destinadas à realização do ECS de forma presencial, nos estabelecimentos de ensino que ofertam a Educação Básica, preferencialmente na escola pública, com início a partir da segunda metade do curso de licenciatura. Ressaltamos que, para a disciplina Prática de Ensino, também ficam mantidas as 400 horas, que devem ocorrer durante todo o curso. Ambas as disciplinas devem assegurar a associação teoria/prática (CNE, 2019b).

Chamou atenção, na Resolução CNE/CP nº 2/2019, que pontuaremos aqui, sem pretensão de fazer uma análise teórica e política, a distribuição da carga horária total do curso de licenciatura, que foi dividido em três grupos conforme o art. 11º. O terceiro grupo, para o qual foram destinadas 800 horas, é definido no texto legal como prática pedagógica, dividida nas disciplinas “Prática como Componente Curricular” (400 horas) e “Estágio Curricular Supervisionado” (400 horas) (CNE, 2019b).

Pensar sobre essa constituição histórica do ECS tanto no que tange aos dispositivos legais quanto à sua efetivação nos contextos de formação possibilita-nos inferir a importância do ECS para a formação docente, sobretudo na articulação da teoria/prática como dimensões concomitantes.

2.2 A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

O processo educativo está em constante construção, desde o momento em que o indivíduo se posiciona e relaciona-se com o meio social, seja em contextos sociais diferentes, seja em vivências dos sujeitos. Como já mencionado anteriormente, a Educação possui múltiplos campos de desenvolvimento e, portanto, o educador

transita nessa multiplicidade formativa, construindo cotidianamente sua identidade docente, permeada pelos âmbitos de construção do conhecimento. Assim, esse movimento exige do profissional educador que ele se desenvolva em sua fatorialidade como educador acadêmico e social, aquele capaz de transmitir saberes e de erigir saberes.

No cerne dessa complexa e múltipla gama de saberes e conhecimentos que permeiam e impactam o processo formativo do professor, o Estágio Curricular Supervisionado, como elo de aproximação entre as IES e a Educação Básica, se apresenta como potente campo de conhecimento e que, portanto, carece de reflexões e debates.

O ECS, como campo de construção de conhecimento, tem sido, via de regra, o primeiro contato dos educadores em formação com a realidade do trabalho docente, realizado de forma orientada e com acompanhamento de profissionais experientes, tanto da escola básica, quanto, também, das IES. É, portanto, nesse momento que o licenciando tem a possibilidade de observar, *in loco*, a dinamicidade do cotidiano escolar e do trabalho docente em um espaço educativo formal. Nessa direção, ao estimular o diálogo entre a teoria estudada na IES e os *saberes-fazer*s observados na unidade escolar, o ECS, pode então ser subentendido como “[...] instrumento pedagógico que contribui para a superação da dicotomia teoria e prática” (Pimenta; Lima, 2006, p. 5).

O momento de estágio, ao propiciar aos estagiários a vivência de experiências práticas, tomando tais experiências como alvo de reflexões teóricas nos respectivos cursos de licenciatura, é de suma importância para a formação do futuro docente. Portanto, é decisivo e fundante e se apresenta como potente alternativa de superação da persistente dicotomia teoria e prática na formação do professor, conforme asseveram Pimenta e Lima, ao sinalizarem a existência de gargalos nos cursos de licenciatura que necessitam ser superados,

No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional, nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece teoria e prática (Pimenta; Lima, 2006, p. 6).

Diante disso, conclui-se que a fundamentação da práxis educativa do educador é peça fundamental para o bom desenvolvimento da educação e da formação do sujeito pleno e educador, que se permite cotidianamente reeducar-se.

“O estágio está no centro do problema complexo de articulação entre as duas dimensões básicas da formação do futuro professor”, conforme Lüdke (2013, p. 123). Trata-se das dimensões teoria e prática, que, na formação docente, devem ser concebidas de maneira dialética, em que uma influencia e é, ao mesmo tempo, influenciada pela outra, rompendo o equívoco apontado por Pimenta e Lima (2006), quando muitos recém-formados utilizam a expressão “na prática, a teoria é outra”. Tal expressão salienta a necessidade de consolidar a relação entre teoria e prática inerente aos cursos de graduação, cuja eficácia, nesse processo de vivência prática e teórica na condução de uma práxis emancipatória, necessita atentar-se para um trabalho qualitativo.

A formação humana na vivência do estágio é hoje observada como um ponto estrutural do fazer pedagógico docente, construído apenas no contato com o campo social que acontece nas práticas educativas. Conforme afirma Caldart (2002, p. 89), “[...] os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; [...] as práticas sociais são as que, afinal, conformam (formam ou deformam) os sujeitos”.

Assim, na realização das atividades do ECS, ao adentrarmos o ambiente escolar e outros espaços educativos, devemos encarar tal ambiente como “campo de conhecimento” e, como tal, não podemos nos ver apenas como observadores, mas como participantes do que acontece ali, como protagonistas do nosso próprio trabalho. Entender a necessidade das escolas e delas participar — educadores, educandos, a vivência, as resistências às opressões, a cultura, o trabalho — tudo isso são subsídios que a convivência da realidade, pelo estágio, propicia. Assim, acerca do sujeito educador, “[...] precisa saber trabalhar nos diferentes lugares da formação para tornar as práticas mais educativas e mais humanizadoras” (Caldart, 2002, p. 90).

À vista desse protagonismo do saber, desse protagonismo no desenvolvimento do ECS, concebê-lo como campo de conhecimento é concebê-lo como objeto de análise

e investigação, em que as diversas interações e os vários atores que protagonizam o processo são considerados. E mais, ao concebê-lo como campo de conhecimento, há que se levar as percepções dos saberes e fazeres experienciadas e vivenciadas em tal campo para o âmbito das reflexões e dos debates que ocorrem nos encontros formativos da disciplina ECS nas respectivas IES. Tal prática implica conceber o ECS como via de mão dupla, em que a formação docente transita entre as IES e as escolas de Educação Básica. De acordo com Borges (2020), o ECS como campo de conhecimento sugere possibilidades para se alcançar a tão desejável parceria entre as IES e as escolas-campo de estágio. Desse modo, Borges e Bitte (2017) asseveram que, para além de

[...] inserir o formando no campo de trabalho, no intuito de experimentar e exercitar a profissão, o Estágio Curricular Supervisionado visa, além dessa inserção, que as discussões e reflexões decorrentes das observações e vivências realizadas no campo de Estágio integrem realmente o processo de formação do futuro professor (Borges; Bitte, 2017, p. 31).

Historicamente a formação de educadores e o desenvolvimento dessa profissão segue um padrão de trabalho pedagógico e administrativo institucionalizado, que possui uma intencionalidade. Quando os docentes em formação participam da experiência do ECS, assumindo uma postura de educadores crítico-reflexivos, conseguem perceber, não raro, a ocorrência, de forma explícita, de um sistema de dominação no seio escolar. Via de regra, tal dominação parte das diretrizes operacionais educativas propostas pelo governo, com influência de outros agentes.

As políticas, assim como as diretrizes curriculares dos cursos oficiais de formação, limitam-se a formar professores para o ensino fundamental e médio ou para educação escolar da infância e de jovens e adultos. Essa concepção se limita a processos escolares e com ênfase no ensino aprendizagem, secundarizando os processos educativos, de desenvolvimento pleno, social, intelectual, cultural, ético, identitário dos educandos. Sobretudo, ignoram os processos de formação que acontecem no trabalho, na sobrevivência, nas resistências à opressão, na diversidade de lutas, ações e movimentos de libertação. Que profissionais formar para acompanhar esses processos formadores escolares e extraescolares mais plurais? (Arroyo, 2005, p. 365).

Quando Arroyo (2005) ressalta a importância de nos atentarmos para a formação de profissionais que deem conta de todos esses processos, implicitamente observa-se as potencialidades do ECS como elo de aproximação entre IES e Educação Básica, capaz de desvelar para ambos os níveis da form(ação), a pluralidade dos processos

formadores, sejam curriculares, sejam extracurriculares. Observa-se também, nesse sentido, por consequência, que o Estágio Curricular Supervisionado contribui significativamente para (re)pensarmos a construção da identidade docente, conforme aponta Wanderley (2011, p. 6): “Consideramos que o momento do estágio se denota num movimento identitário de ser educador(a) [...] configurando-se como espaço da construção da identidade docente”. Arroyo (1999 *apud* Wanderley, 2011, p. 4)) reforça:

Cada professor carrega para a escola uma imagem de educador que não inventa, nem aprende apenas no curso de formação ou no treinamento. É sua imagem social, é seu papel cultural, são formas de se relacionar como adultos com as crianças, adolescentes ou jovens. São aprendizados feitos em outros papéis sociais: no convívio e no cuidado com irmãos e irmãs, nos papéis de parentes, avós, pais, mães, nos aprendizados feitos nos grupos de idade, nas amizades, nos movimentos sociais, nas organizações da categoria, nas experiências escolares, nas relações dos tempos de formação, nos aprendizados de ser criança, adolescentes, jovens e adultos.

A experiência e as vivências do/no estágio podem possibilitar ao licenciando obter vários aportes capazes de contribuir para a formação da sua identidade de educador. Para tanto, podemos também elencar alguns desafios para o trabalho com o ECS, pois, como já mencionado anteriormente, não basta a realização do estágio em si, não basta apenas estar nesse campo, é preciso empoderar-se, humanizar-se da sapiência existente nesse campo, ser protagonista do saber, tomando-o como “campo de conhecimento” e não apenas como espaço de cumprimento de uma burocracia exigida para obtenção da licenciatura.

Nessa direção, torna-se mister a preocupação em não conceber o estágio como ferramenta para a imitação de modelos escolares. As práticas educativas não devem ser imitadas mecanicamente, pois cada contexto educativo atende a uma especificidade diferente ou a variadas necessidades. São diferentes sujeitos, em diferentes lugares, onde muitas vezes as formas de aprendizagens são diversas, o que compete a uma variedade da maneira de ensinar. Além disso, como contribui Freire (1996), a verdadeira educação é concebida na liberdade e o conhecimento na busca por libertar-se.

Dito isso, asseveramos que apenas reproduzindo aquilo que se observou, o educador-educando deslegitima sua própria formação intelectual e de criação, não cumprindo

seu papel como mediador na produção de conhecimentos, visto que o conhecimento é adquirido por um processo e, como tal, pode-se manifestar de diferentes formas, dependendo do modo de pensar e da maneira de agir de cada sujeito em sua realidade. Se o processo de ensino-aprendizagem observado é limitado e errôneo, ao simplesmente imitar de forma acrítica os modelos, concebe-se o papel do educador de maneira simplista, que se limita a um fazer pontual, baseado no conformismo e na conservação de hábitos, ideias, valores, comportamentos e até mesmo de sua didática, que tinha de lhe ser própria.

Nessa perspectiva da imitação de modelos, o ECS pode se tornar completamente inútil à cultura da sociedade em que ocorre o processo educativo, à condição socioeconômica, aos valores, ao modo de subsistência e principalmente ao sentido que se dá àquilo que é apreendido.

O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa (Pimenta; Lima, 2006, p. 8).

Entender o estágio visando à articulação das dimensões formativas teoria/prática torna-se cada vez mais instigante e desafiador, devendo envolver todos os sujeitos diretamente relacionados com a efetivação do estágio — licenciandos estagiários; professor da IES responsável pela condução da disciplina; professor parceiro, atuante na unidade escolar e que recebe alunos estagiários, além de estudantes da educação básica e demais profissionais ali atuantes. Deve também considerar todas as múltiplas determinações que impactam no cotidiano da escola-campo. Nessa direção, o grande desafio é romper a distorcida concepção de que o estagiário é mais considerado como objeto de referência ao segmento de normas e prescrições do que como sua verdadeira essência, sujeito central do processo (Lüdke, 2013). Motivados por estas inquietações, buscamos por outras pesquisas que também têm se debruçado sobre o ECS tendo como foco o estabelecimento de parceria ou não entre IES e as escolas campo.

2.3 POTENCIALIDADES E POSSIBILIDADES DA PARCERIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Nosso trabalho se desenvolve a partir da perspectiva de formação de professores, com o reconhecimento do ECS como um elemento central nos processos de formação inicial e continuada, sobretudo ao se conceber como uma potencialidade na superação da tão discutida e questionada dicotomia teoria/prática. O ECS é um componente curricular obrigatório para todos os cursos de licenciatura, conforme preceitua as normativas legais sobre a organização e estruturação curricular dos cursos de licenciatura. Como tal, trata-se de uma disciplina comum na matriz curricular de todos os cursos de licenciatura nas múltiplas áreas, que estão estruturados nas diversas IES do país, no âmbito privado e público. Logo, é permeado por saberes práticos e teóricos, desmistificando o dogma atrelado a ele, de ser a parte prática do curso de formação docente (Pimenta; Lima, 2017).

Ao reconhecer o ECS como componente curricular obrigatório, que deve articular, teoria/prática, em diálogo com todas as demais disciplinas do curso de formação inicial, a legislação educacional reconhece e estipula a necessidade de atribuir e cumprir determinada carga horária na Escola de Educação Básica, *in loco* (CNE, 2015B). Desse modo, destaca-se a necessidade de uma aproximação da IES como instituição certificadora e formadora com a escola de Educação Básica, que também deve ser concebida como instituição formadora. É diante dessas pontuações que entendemos a parceria educacional como possibilidade e mesmo como necessidade para a formação de professores e a articulação das dimensões formativas fundamentais — teoria/prática —, sobretudo para e na realização do ECS (Foerste, 2005).

O termo “parceria” ainda é um campo minado e permanece em debates nas diversas áreas do conhecimento desde os anos 70 e 80, remetendo-se como uma prática social. Desse modo, Foerste e Lüdke (2003, p. 164) alertam sobre o conceito e suas características, ao afirmar que

[...] dependem essencialmente dos sujeitos, do contexto e área em que está sendo utilizada. Vale destacar que de um modo geral ela envolve aspectos relacionados a diversos campos do conhecimento, como o histórico, econômico, social, cultural e político.

Pensando nos esclarecimentos dos autores, entendemos que outros pesquisadores, de outras áreas e em outras épocas, podem entender o conceito referente ao termo, sob outras concepções, que podem diferir da concepção que adotamos em nosso trabalho.

Assim, vale ressaltar que, de modo geral, “[...] o termo parceria está associado à ideia de cooperação ou auxílio entre partes que, estando em situação semelhante, ajudam-se mutuamente na realização de tarefas ou atividades, no todo ou em partes” (Monteiro, 2021, p. 86). A definição de Monteiro (2021) coaduna-se com o que compreendemos acerca da relação de parceria para a e na realização do ECS, ao pensar na necessidade da cooperação mútua na realização de atividades. Sob essa mesma ótica, Foerste e Lüdke (2003, p. 165) asseveram que a “[...] parceria poderia ser utilizada como uma prática emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades”. De acordo com os autores, podemos apontar a parceria como possibilidade para a realização do ECS; de igual modo, apontamos o ECS como uma possibilidade de parceria na/pela aproximação da IES com a escola de Educação Básica no processo de formação de professores.

Considerando os apontamentos anteriores acerca da efetivação do ECS e do regime de parceria, feitos com base nos pressupostos de Monteiro (2021), Foerste e Lüdke (2003), Foerste (2005) e Tardif (2008), ressaltamos que a parceria e/ou colaboração entre as IES e as escolas contemplam a “[...] partilha de objetivos, a negociação de compromissos e responsabilidades mútuos entre as instituições que formam e contratam o professorado” (Foerste, 2005, p. 36). Ainda sobre a parceria ou a colaboração interinstitucional, aquela realizada entre as instituições envolvidas na formação de professores (IES e escola), Foerste assim se expressa:

Os autores falam em parceria (os autores portugueses utilizam também o termo *parteinariado*) e em colaboração, como termos que significam a mesma prática. Parceria ou colaboração interinstitucional referem-se a relações entre diferentes sujeitos e instituições (governo, universidade, escolas, sindicatos, profissionais do ensino em geral etc.), que passam a estabelecer interações para tratar de interesses comuns, construindo e implementando programas a partir de objetivos compartilhados, com a definição de atribuições ou competências institucionais. [...] tanto a parceria como colaboração abarcam os significados básicos de negociação e partilha de compromissos institucionais (Foerste, 2005, p. 37-38).

Diante do exposto por Foerste (2005) acerca da conceituação do termo, aludimos à parceria como uma potencialidade no processo de formação de professores, ao considerá-la como possibilidade na e para a realização do ECS. A parceria interinstitucional que ocorre na relação entre a IES e a escola, de acordo com Foerste (2005), consiste na corresponsabilidade do processo de formação; se pensarmos no ECS, indica que tanto a IES como a escola são responsáveis pela formação do futuro professor, o que culmina na partilha de objetivos, compromissos e negociações necessárias para garantir a efetivação do ECS como um momento formativo de qualidade.

Nessa direção, encontramos ricas contribuições de Tardif (2008), ao apontar, como característica comum na pesquisa internacional sobre a formação para o ensino, a existência de fortes parcerias com o meio escolar, destacando como essência do resultado positivo de um sistema de parceria o ciclo que ele estabelece. Especificamente no que tange ao ECS, quando concebido e implementado no sistema de parceria, esse ciclo fica ainda mais evidente, pois, ao garantir a melhoria da qualidade da formação docente, automaticamente se garante, em médio e longo prazos, a melhoria da qualidade do ensino básico. Isso porque futuramente serão os professores formandos (estagiários) que estarão atuando como profissionais daquele nível e rede de ensino.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de conceber a escola básica que recebe alunos estagiários como potente instituição formadora, onde efetivamente os múltiplos e plurais saberes docentes são mobilizados, produzidos e reproduzidos cotidianamente, estando aí, em incluso, os saberes da experiência. Assim, de acordo com o que salienta Tardif (2008, p. 24), a formação dos docentes deve ser concebida e implementada no sistema de parceria, como uma “[...] coformação entre os formadores do Ensino Superior e os docentes de estabelecimento que acolhem os estagiários”. Nessa mesma direção, assevera Borges (2012) que

[...] é no exercício de sua função que o docente mobiliza os diferentes saberes que o constituem como profissional. Portanto, é na prática da função que se efetiva a construção da identidade docente e, como tal, é nesse movimento que ocorre na prática que se devem fundamentar os projetos de formação inicial e contínua do docente (Borges, 2012, p. 125-126).

É interessante ressaltar que pontuamos a parceria como uma forma de realizar o ECS, a partir do que os autores supracitados afirmam sobre a necessidade de uma relação de estreitamento entre a IES e a escola, já que entendemos ambas como instituições formadoras. A garantia do estreitamento dessa relação é o que podemos considerar como parceria, o que pode contribuir para assegurar o desenvolvimento do ECS de maneira efetiva. O ECS, nessa concepção, tem a potencialidade de contribuir para a formação inicial dos estagiários, como também oxigenar a formação em serviço dos professores que recebem e acompanham alunos estagiários, além de contribuir para ela. Portanto, observada essa relação entre as instituições formadoras e seus respectivos sujeitos de formação, principalmente a tríade professor parceiro – estagiário – professor da IES, o ECS se apresenta como potente oportunidade para a construção e efetivação desses movimentos de parceria. Assim, à luz de Foerste e Lüdke (2003), entendemos que a realização do ECS só é possível por meio de algum tipo de parceria.

Como mencionado anteriormente, o conceito ou a compreensão de parceria pode se dar de outras formas, a depender do contexto em que está sendo empregado. Segundo Foerste (2005), há, no Brasil, poucos estudos e pesquisas sobre a parceria educacional. É interessante pensar em seus primórdios. Para tanto, é necessário lembrar que a parceria transcende o viés da educação e que, em nosso texto, abordamos e filtramos a parceria educacional em função dos objetivos de nossa pesquisa e do nosso campo de estudo.

As primeiras experiências de parceria apontada por nossos referenciais emergem na história da humanidade no fim da época feudal, num período de transição do feudalismo para o capitalismo, estabelecendo-se como um novo modo de organização do processo produtivo no trabalho com a terra. O período transitório foi marcado por inúmeros contrastes, sobretudo no setor econômico, no que tange ao lucro na produção da terra. Assim, “[...] as formas pioneiras de parceria, portanto, foram utilizadas como meio da resolução de problemas sociais e econômicos, que requeriam já naquela época uma soma de esforços de diferentes setores da sociedade” (Foerste, 2005, p. 52).

Considerando a instauração do capitalismo como um novo modo de produção, emergente e mais avançado, a “[...] prática da parceria teria na sua origem um papel bem específico, funcionando como um procedimento racional de levar empresas agrícolas a produzir lucro com elevação da produtividade” (Foerste, 2005, p. 53). Isso posto, na prática da parceria considerando o trabalho com a terra, Foerste (2005) destaca a relação entre os parceiros, que, nesse caso, são agricultores (arrendatários) e patrões (proprietários das terras). Essa relação, diante da instauração do regime capitalista, visava à dinamização da produção para obtenção do lucro, que se configurava basicamente na relação entre quem cedia a força de trabalho e aquele que cedia a terra para o trabalho. Logo, a produção desse trabalho na terra era dividida entre ambos, em proporções que variavam entre os países.

Mais tarde, a prática da parceria foi adotada na América Latina e particularmente no Brasil, também associada ao trabalho agrícola. No Brasil, ela foi introduzida com a crise dos latifúndios, após a abolição da escravatura, que, entre outras questões, estabeleceu a criação de pequenas propriedades agrícolas através de uma forte mudança no domínio fundiário da época. A parceria estabelecida no contexto agrário é denominada por Foerste (2005) como parceria rural, que surgiu como “[...] produto de um momento de crise no processo produtivo a partir da terra durante o feudalismo” e que se estende até o momento atual, sem muitas discrepâncias de origem (Foerste, 2005, p. 55).

A parceria rural é subdividida em duas, a subordinada e a autônoma; no entanto, não é objetivo de nossa pesquisa compreender seus desdobramentos, mas assinalar que, independentemente de qual modelo de parceria está instalada, ambas possuem em comum o fato de recorrerem a dois atores fundamentais, os agricultores que cedem a força de trabalho e os proprietários de terras (Foerste, 2005). A exemplo disso, vários municípios rurais brasileiros e do Espírito Santo, como o município de Brejetuba, no interior do ES, desenvolvem atividades de produção sob o regime de parceria agrícola, na relação de trabalho entre colonos e proprietários. No caso desse município, a partilha dos produtos da terra é feita da seguinte forma: 60% da produção para o proprietário que cede a terra, os insumos, as sementes no caso dos plantios e as

lavouras no caso do café; o agricultor-parceiro, que cede a força de trabalho, fica com 40% da produção.

Ainda segundo Foerste (2005), a parceria educacional também possui seus primórdios diretamente relacionados com o trabalho rural, com seus primeiros registros na França, surgindo com o objetivo de aumentar o nível de qualificação dos grandes proprietários rurais que detinham o poderio econômico da época. Para Foerste (2005, p.69), [...] organizaram-se os primeiros estabelecimentos rurais de ensino, com subvenção estatal, na formação das elites. A base curricular estava centrada principalmente na organização e na gestão da atividade agrícola”.

Mais tarde, com o advento do modelo capitalista de produção agrícola, o Estado responsabilizou-se e investiu no ensino rural, com a finalidade de formar mão de obra para o trabalho no campo, sustentando o modelo capitalista de agricultura que se instalava na sociedade, por meio da parceria entre o Estado e os estabelecimentos rurais de ensino estatais. Destarte, Foerste (2005, p. 69) esclarece que,

[...] desse ponto de vista, os primórdios da parceria educacional estão identificados, em certo sentido, com uma função social central: viabilizar o acesso das parcelas mais pobres da sociedade à escola, como meio de aperfeiçoamento profissional — entenda-se, formação de mão-de-obra.

A partir do que Foerste (2005) esclarece, retomamos ao que já foi anteriormente dito — a parceria pode ser utilizada por independentes sujeitos, setores, organizações privadas e públicas e pelo estado, com finalidades específicas. Observamos na origem da parceria educacional a sua utilização como uma forma de sustentar o modelo capitalista de produção no campo.

Em um sentido genérico, os termos “parceria” ou “parceiro” indicam colaboração, partilha de compromissos, negociações coletivas e desenvolvimento de objetivos comuns. Inicialmente a parceria educacional

[...] trouxe implicações diretas para a prática pedagógica, para a definição de projetos, remetendo a atividade de ensino a novos patamares, em que a hierarquia do saber sofre mudanças importantes, tendo como um dos eixos principais do currículo a articulação do projeto pedagógico com a comunidade (Foerste, 2005, p. 70).

Logo, a parceria ou a parceria educacional em seus princípios é definida como uma prática social, pois surge como uma via articuladora entre as instituições formais e as necessidades da sociedade.

De acordo com Foerste (2005, p. 87), “[...] tanto entre o professorado, como no meio acadêmico, parceria é compreendida como uma prática emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades, entre outros aspectos”. Quando se concebe dessa forma por ambas as instituições, a parceria educacional na e para a realização do ECS torna-se a via articuladora entre a IES (instituição formal de ensino) e a escola, que, por sua vez, também é uma instituição formal de ensino, mas com uma característica peculiar — enunciar as necessidades sociais dos sujeitos que a adentram. Nessa direção o processo de parceria entre essas duas instituições deve possuir como objetivo comum garantir a qualidade do processo de formação docente, com vistas à pluralidade de saberes, atendendo à necessidade dos sujeitos sociais que adentram a escola, qual seja, a efetivação do processo de ensino-aprendizagem plural.

A parceria educacional tem se mostrado uma alternativa potente no processo de formação inicial e continuada de professores, sendo necessária ao possibilitar, segundo perspectiva oficial, que professores da Educação Básica assumam papéis inovadores no que tange à formação docente. De acordo com Foerste (2005, p. 89), “[...] as práticas de colaboração mostram que instituições ou indivíduos se organizam para planejar e desenvolver programas em conjunto, inclusive com envolvimento de setores do poder público”. Acerca do que contribui Foerste, a relação de parceria pode e deve permitir que o processo de formação de professores seja conduzido de maneira articulada entre a IES e a escola básica, por meio de um trabalho colaborativo.

Acerca da parceria, o autor destaca que ela tem sido uma articuladora de atividades na formação inicial e da formação em serviço, que denominamos continuada. Segundo Foerste (2005), esse movimento denominado parceria envolve um complexo de relações diretas que devem ser indissociáveis entre alunos licenciandos, docentes da escola básica e os professores da IES. Logo, a parceria surge e se firma como uma prática que contrapõe a racionalidade técnica, modelo que tem acarretado

problemas históricos na formação inicial e continuada de professores, sobretudo acerca da recorrente dicotomia entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática, ou seja, dicotomia teoria/prática (Foerste, 2005).

Em relação às atividades articuladas que são e podem ser desenvolvidas por meio da parceria na constituição da formação inicial e continuada de professores, situamos o ECS como mobilizador das complexas interações entre a tríade, por apresentar em sua gênese a necessidade de articulação entre professor parceiro – estagiário – professor da IES. O ECS, nessa perspectiva, possibilita a formação inicial, no que tange ao estagiário, e a formação continuada, ao pensar o permanente encontro e reencontro da teoria/prática para a condução e a orientação do ECS por meio do trabalho do professor parceiro e do professor da IES. No tocante às responsabilidades, considerando o ECS como um dispositivo integrador de parceria interinstitucional, Foerste assim se expressa:

São estabelecidas com transferência ou partilha de tarefas e responsabilidades identificadas com determinados grupos, localizados em instituições específicas. Produzem-se alternativas institucionais de atendimento a demandas de formação inicial e continuada em nosso tempo, muitas vezes com características de caráter mais englobantes e/ou tipicamente locais (Foerste, 2005, p. 90).

No sentido da parceria, o ECS, assim como toda a formação de professores, é tomado no diálogo entre os conteúdos curriculares das diferentes disciplinas e os saberes da prática docente, construídos na realidade das escolas de Educação Básica. Dessa forma, os estabelecimentos de ensino da educação básica são considerados espaço de formação, tendo os professores parceiros um papel importante nesses processos formativos, sendo, devendo ser, portanto, tomados como formadores. Dessa maneira, no trabalho colaborativo entre as instituições formadoras e seus sujeitos de formação para e na realização do ECS, destacam-se potencialidades tanto para a IES quanto para escola básica, haja vista que, conforme bem salienta Foerste (2005, p. 111), “[...] a articulação entre teoria e a prática só pode ser efetivamente construída, a partir de redes de trabalho cooperativo, em que a negociação e a colaboração partam de pressupostos que garantam uma prática reflexiva dos profissionais do ensino”.

Considerando os saberes e os fazeres na prática da parceria, objetivando a articulação das dimensões formativas fundamentais teoria/prática, a fim de assegurar a formação inicial e continuada qualitativa, Foerste, pautado nos estudos desenvolvidos por Tardif (2001) e Schon (1983, 1992, 2000), destaca:

Quanto a universidade, os autores afirmam seus benefícios, na medida em que encontra alternativas para incorporar novos saberes ao seu projeto de formação inicial e continuada de professores. Trata-se de saberes da experiência e da prática docente, produzidos no interior das escolas. Ao mesmo tempo, a parceria entre os professores da escola básica e da universidade cria um espaço inédito de formação continuada, tanto de uns quanto de outros. Essa tendência vem se desenvolvendo ao longo do tempo, tratando-se de um processo que não se dá de forma isolada (Tardif *et al.*, 2001). Na sua configuração atual constitui-se como parte de transformações observadas num movimento de significado amplo e complexo de ideias, a partir do que a formação inicial e continuada dos profissionais passa a ser repensada, pois é inegável que está emergindo uma outra epistemologia da prática profissional (Schon, 1983, 1992 e 2000), em face das críticas que foram sendo acumuladas em relação à racionalidade técnica, com uma tradição que se arrasta desde os primórdios da implantação dos cursos de formação profissional no interior da universidade (Foerste, 2005, p. 108).

A prática da parceria educacional, sobretudo no contexto de formação de professores, é um conjunto representativo de experiências que está em constante construção no campo da educação como um elemento significativamente novo e ainda demanda muitos estudos, principalmente no Brasil, o que, de certo modo, não nos indica condições para definir parâmetros. No entanto, Foerste (2005) define alguns critérios e conceitos de algumas formas/tipos de parceria que são desenvolvidas, a partir das quais podemos identificar ganhos concretos das relações de parceria na formação inicial e continuada de professores.

Foerste e Lüdke (2003) e Foerste (2005) classificam as parcerias desenvolvidas na formação de professores em três formas/tipos: a parceria colaborativa, a parceria dirigida e a parceria oficial. A parceria colaborativa situa-se no campo da integração, pois “[...] decorre de um longo processo de trabalho articulado de professores da universidade com os profissionais do ensino básico” (Foerste, 2005, p. 114). Esse processo de articulação possui terreno fértil no desenvolvimento do ECS, que demanda uma relação estreita entre escola e IES, professores parceiros e professores da IES. Logo, essa forma de parceria surge como uma possibilidade para garantir a indissociabilidade das dimensões fundamentais de formação — teoria/prática —,

superando sua histórica dicotomia. O trabalho colaborativo entre os sujeitos das duas instituições, partilhando compromissos e objetivos comuns, contrapõe o parâmetro da racionalidade técnica, embutido tradicionalmente nos processos de formação docente, ao tomar a escola e seus professores como formadores.

No entanto, a segunda forma/tipo, denominada de parceria dirigida, é comumente percebida na formação de professores atualmente e, segundo discurso oficial, estritamente acadêmica. Esse tipo de parceria, ao contrário da parceria colaborativa, é uma estratégia da racionalidade técnica e não visa um processo de formação articulado, construído entre os professores da IES e da escola. Dessa forma, não se observam condições que contribuam para a superação da dicotomia teoria/prática, pois, nessa forma de parceria, a escola não tem nenhum poder de decisão e nem intervém nos parâmetros definidos pela IES, sendo vista na condição de recurso a ser utilizado para cumprir a parte prática do curso de formação inicial, ou seja, o ECS. Dito isso, a escola e os professores parceiros não assumem lugar de formadores no desenvolvimento do ECS ou outra disciplina.

O estabelecimento escolar é tomado como um meio de aprendizagem daquele conjunto de aspectos práticos exigidos nos currículos dos cursos de formação inicial. Os professores da escola básica são considerados uma espécie de consultores, de caráter marcadamente burocrático, que cumprem tarefas num dado projeto pensado e conduzido pela academia. A parceria que decorre da integração da universidade com a escola nos moldes tradicionais é uma concepção reprodutora de estágio ou formação prática do futuro professor (Foerste, 2005, p. 114-115).

Essa concepção reprodutora de estágio e/ou formação prática citada pelo autor alimenta a engrenagem da racionalidade técnica e o distanciamento entre as dimensões tão caras para o nosso estudo e para o fenômeno formativo, qual seja, teoria/prática. A parceria dirigida preocupa-se apenas com o caráter burocrático da formação, visando ao cumprimento de horas de estágio ou de prática, sem processo reflexivo. Portanto, sob esse viés, tudo que é “apreendido” passa a ser copiado e reproduzido.

Não obstante, é inegável que, ao longo do tempo, esse tipo de parceria dirigida vem historicamente prevalecendo nos processos de formação docente. Como tal, não obstante os gargalos e as lacunas, é essa parceria dirigida que, em grande parte, tem

oportunizado o contato dos licenciandos em formação com a escola, oferecendo oportunidades iguais a todos os graduandos em estágio ou atividade prática no que tange ao cumprimento burocrático das exigências curriculares, que, por sua vez, são parte importante da formação. sobre a parceria dirigida, Foerste (2005, p. 115) esclarece que

[...] as críticas feitas comumente a essa modalidade de parceria fundamentam-se no argumento de que esse tipo de relação da academia com a escola básica apresenta em sua base uma motivação essencialmente pragmática e reprodutora.

Observa-se que se constitui hierarquicamente, em que os saberes acadêmicos se sobrepõem aos saberes da prática docente, cabendo à IES pensar as tarefas e à Escola básica e seus parceiros cabe o compromisso de executar as tarefas pensadas pela IES.

A terceira forma/tipo de parceria educacional apontada por Foerste e Lüdke (2003) e por Foerste (2005) é a denominada parceria oficial. Este tipo de parceria, é extremamente nova no campo educacional e surge, grosso modo, como uma alternativa aos gargalos apresentados pela parceria dirigida. Dá-se na busca de soluções mais adequadas para as intenções das reformas educacionais atuais sobretudo no contexto de formação de professores. A parceria oficial é marcadamente burocrática, sendo formalizada por meio de decreto governamental oficial, por isso cunhou-se o termo parceria oficial. Foerste (2005, p. 116) expõe a seguinte questão:

[...] pela via oficial, a prática da parceria na formação de professores não corre o risco de acabar desprezando potencialidades locais das instituições quando são implementadas frentes de trabalho somente para atender as pressões do governo?

Concordamos com o autor, ao pensar que, no movimento da parceria oficial, as instituições de ensino, superior e básica, não constroem um processo de formação articulado, porque o próprio projeto governamental já define quais as tarefas cada uma das instituições e seus formadores devem desenvolver. Portanto, retira-se novamente a possibilidade de articular os saberes acadêmicos aos saberes da prática docente. Mesmo que a parceria oficial não objetive sobrepor um tipo de saber ao outro, de certo modo ela os individualiza na medida em que não permite a articulação dos formadores

da IES com os formadores da escola para pensar os objetivos e partilhar os compromissos.

Conforme Foerste (2005), tanto os pesquisadores universitários quanto o professorado da Educação Básica destacam a inegável necessidade de se construir uma estreita relação entre a academia e as escolas nos processos de formação inicial e continuada sobretudo no desenvolvimento do ECS, primando pela indissociabilidade teoria/prática. Assim, vale ressaltar, de imediato, que as potencialidades formativas do ECS, concebidas por nossa pesquisa, se sustentam e se ampliam pautadas na concepção de parceria colaborativa, visto que, assim concebida, atende às necessidades do contexto educacional na formação de professores e no desenvolvimento do ECS, além de construir-se cotidianamente a partir dos frutos de cada experiência desenvolvida nos diversos contextos de formação inicial e continuada.

No que concerne à essa construção diária, Borges (2012) e Monteiro (2021), apoiados nos conceitos apontados por Foerste e Lüdke (2003) e Foerste (2005), cunharam outros termos que melhor se relacionavam com as especificidades encontradas em suas pesquisas. Vamos observá-los brevemente.

Borges (2012), a partir de sua pesquisa sobre os modos de realizar Estágio Curricular Supervisionado em Geografia, cunha os termos “parceria de fato” e “parceria de direito”. O primeiro termo cunhado por Borges diz respeito à parceria que ocorre por meio das relações interpessoais e se inicia a partir do primeiro diálogo entre professores-universitários e professores parceiros ou entre os próprios estagiários e os professores parceiros. Já o segundo termo está diretamente relacionado à parceria que é desenvolvida por meio do vínculo institucional entre IES e escola, referindo-se àquilo que pode ser planejado e seguindo um modelo padrão de desenvolvimento, necessário nos processos de colaboração. É interessante pensar que o estabelecimento de um tipo de parceria não anula a outra, mas que podem e devem se articular no desenvolvimento do ECS.

Monteiro (2021), por sua vez, em sua pesquisa sobre o trabalho docente, cunha um termo que parte da observação da realidade da escola, principalmente das atividades em sala de aula, a “parceria entre pares”, definida da seguinte forma:

[...] aquela que se dá entre pares, firmada dentro do ambiente escolar, por aqueles que estão no chão da escola, que dialogam diariamente sobre as reais necessidades dos docentes no cotidiano de seu trabalho e em seus aspectos formativos. [...] Observamos que as parcerias entre pares acontecem, por exemplo, a partir de relações de amizades mais antigas, dadas com frequência, entre professores efetivos ou agregando contratados que se pautam por propósitos semelhantes, ocorrendo de forma despretensiosa, e não por meio de um trabalho institucionalmente imposto. (Monteiro, 2021, p. 92).

A parceria entre pares não é considerada uma abordagem estritamente ligada à formação de professores, mas se encontra com a condições de realização da parceria de fato, proposta por Borges (2012). O ECS, com vistas à formação inicial e continuada e na articulação teoria/prática, pode ser facilitador da parceria entre pares no espaço escolar, já que, para sua realização, ele mobiliza o diálogo entre diversos sujeitos da escola, em diferentes cargos e níveis, além de que o estagiário, ao construir uma estreita relação com seu professor parceiro formador, também pode ser um par no ambiente escolar.

As concepções de parceria educacional que foram apresentadas tornam-se sustentáculo de nossas análises futuras. Nossa pesquisa gira em torno da formação de professores, delineando o ECS como campo de estudo, e, dessa forma, consideramos a parceria como uma possibilidade de realização do ECS e/ou o ECS como uma via articuladora da parceria. Via de regra, tomamos a parceria colaborativa como o nosso eixo central na e para realização do ECS. De igual modo, nos preocuparemos em desvelar quais as práticas de parceria permeiam a condução dos estágios curriculares supervisionados nas escolas públicas em Brejetuba/ES.

2.4 NÃO PESQUISAMOS SOZINHOS! QUAIS CONHECIMENTOS PODEM SUBSIDIAR NOSSAS REFLEXÕES?

A fim de subsidiar e embasar nossas reflexões e na necessidade de busca por diálogos com a temática que nos propomos pesquisar, optamos por realizar o estado

do conhecimento. Nesse sentido, em consonância com a metodologia abordada, os objetivos elencados para esse trabalho e as contribuições de autores-referências na temática do Estágio Curricular Supervisionado, realizamos um rastreamento bibliográfico em uma plataforma de trabalhos acadêmicos na busca por pesquisas que dialoguem com a nossa intenção de estudo, possibilitando a construção do percurso proposto.

O estado do conhecimento é uma abordagem que muito contribui para o desenvolvimento de teses e dissertações de inúmeras áreas, entre as quais a Educação. Ele permite que se tenha acesso a informações basilares sobre o que se tem discutido e possíveis inferências acerca da temática de estudo que cada pesquisa se propõe tratar. Nesse sentido, o estado do conhecimento pode ser entendido como “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

No presente estudo, optamos pelo rastreamento de teses e dissertações na busca pela construção do estado do conhecimento, visto que pode contribuir significativamente para o surgimento do novo. Por meio do contato com produções já existentes sobre um tema, o pesquisador pode então ressignificar possibilidades e objetivos de investigação, a partir do que já foi investigado e inferido, seguindo de determinado ponto em diante ou voltando à origem da problemática com uma visão ampliada em relação à visão inicial, quando a problemática e os objetivos foram delineados pela primeira vez.

De acordo com Morosini e Fernandes (2014), o contato com outras produções amadurece e fortifica os passos a serem dados em novas pesquisas, ao considerarmos que as pesquisas já realizadas, que dialogam com o nosso objeto de investigação, partem de problemáticas da realidade. Em nosso caso, partem de realidades que desejam considerar o ECS como elemento de pesquisa e de produção do conhecimento. A construção do estado do conhecimento nos faz voltar ao nosso objeto de pesquisa, o que nos apresenta limites e possibilidades, porque ele

(...) possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados — reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo — abrindo assim inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo (Morosini; Fernandes, 2014, p. 158).

A realização desse movimento metodológico de rastreamento das produções acadêmicas em torno do Estágio Curricular Supervisionado é de suma importância porque “[...] favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação à aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155); logo, torna-se crucial para uma imersão mais criteriosa e consciente na base de dados que será utilizada.

Mediante o exposto, nos debruçamos sobre a construção do estado do conhecimento. Para tanto, foi selecionado como universo a ser utilizado a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Essa escolha ocorreu em função do grande arcabouço de trabalhos acadêmicos que constituem essa plataforma. A BDTD, no período de realização de nossos rastreios, contava com um acervo total de 777.334 trabalhos. Toda essa riqueza teórica e prática do âmbito acadêmico está reunida em 213.806 teses de doutorado e 563.529 dissertações de mestrado, oriundas de 130 instituições de ensino e pesquisa espalhadas pelo país, tanto no nível público quanto privado.

A BDTD foi desenvolvida e é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), sendo apoiada pela Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), com o seu lançamento oficial no ano de 2002. Desde sua fundação, a BDTD objetiva possibilitar que a comunidade acadêmica brasileira publique e difunda suas pesquisas (teses e dissertações), produzidas no país e no exterior, dando uma maior visibilidade à produção científica nacional.

A plataforma reúne trabalhos de todas as áreas do conhecimento. Assim, a pesquisa em sua área inicial pode ser realizada através da utilização de palavras-chave ou o que denominaremos, neste trabalho, de descritores. A inserção do descritor no campo de pesquisa, que pode ser palavra simples ou composta, nos levará para um espaço em que aparecerão todas as teses e dissertações cadastradas na plataforma e que se encontram com o descritor utilizado. Tal espaço conta com uma aba onde podemos inserir nossos critérios para refinamento de busca, sendo refinamento por instituição, repositório, programa, autor, orientador, tipo de documento (tese ou dissertação), idioma, assunto, área de conhecimento e espaço temporal. Esses critérios de refinamento disponibilizados para as buscas diferenciam essa plataforma e permitem ao pesquisador realizar buscas mais apuradas no que tange a teses e dissertações.

Ao selecionar algum desses critérios, eles refinarão nossa busca e apresentarão trabalhos que estejam dentro desses limites. Logo, os resultados em número e objetividade serão diferentes da busca realizada sem a seleção de critérios. A depender da temática e da utilização dos descritores, uma pesquisa sem critérios de refinamento pode culminar em um número muito elevado de trabalhos, impossibilitando sua análise criteriosa e posterior escolha para utilização na construção do estado do conhecimento.

Assim, considerando o nosso objetivo de tentar desvelar saberes e fazeres pelas vozes de professores parceiros, como também potencialidades formativas do ECS tanto no exercício e na formação docente quanto na parceria e aproximação das IES com a Educação Básica, definimos os seguintes descritores para pesquisa na plataforma da BDTD: Estágio Supervisionado e Formação de Professores.

Optamos por inserir no campo de busca os dois descritores juntos, sem aspas, considerando que o estágio supervisionado em nosso trabalho é parte integrante da formação de professores e deve ocupar um espaço central nos cursos de licenciatura, articulando-se permanentemente a todos os demais processos e tempos de formação. Dessa forma, o objetivo da junção dos descritores era que possivelmente poderia nos retornar trabalhos que partam de um cunho de análise semelhante.

Realizamos uma primeira busca na base de dados com os descritores elencados, sem selecionarmos nenhum critério de refinamento, com retorno de um total de 766 trabalhos entre teses e dissertações. Logo, com esse número expressivo de produções, optamos por utilizar como critério de refinamento para nova busca o “espaço temporal”, quando delimitamos o tempo que os trabalhos deviam ser retornados, considerando o ano de defesa da tese ou dissertação.

Nesse critério, delimitamos como espaço temporal trabalhos com defesa que vão entre 2012 e 2020. O mesmo marco temporal também foi utilizado como critério para escolha dos sujeitos de pesquisa deste estudo. Sua data de início (2012) é justificada considerando a publicação do Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015³, que versa sobre a alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, e da Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A data final do período (2020) é justificada considerando que, a partir de março de 2020, com o enfrentamento da pandemia Covid-19, foram suspensas as atividades presenciais em todas as instituições de Ensino Básico e Superior do país, nos cursos de Nível Fundamental e Médio, de graduação. Portanto, ficaram suspensas as atividades presenciais de ensino, tanto pelo funcionamento das atividades nas IES quanto nas escolas de Educação Básica, campo das pesquisas que abordam o ECS.

A busca na plataforma após a inserção do critério de refinamento “espaço temporal” (2012-2020) retornou um total de 542 trabalhos entre teses e dissertações. É importante ressaltar que fizemos a escolha após a primeira busca, por trabalhar com apenas dois descritores em conjunto — Estágio Supervisionado e Formação de Professores — e com o espaço temporal. Com o resultado apresentado, optamos por

³ Embora a atual resolução que institui as DCN seja do ano de 2015, reafirmou as prescrições da Resolução do CNE nº 1/2002, subsidiadas pelos Pareceres nº 21 e nº 28/2001, no tocante ao ECS. No entanto, embora as Diretrizes datem do ano de 2002, a maioria das IES somente iniciaram as respectivas reformulações curriculares de seus cursos de formação docente (licenciaturas) por volta do ano de 2008. Nesse sentido, contando que a duração dos referidos cursos, via de regra, são de quatro anos e a efetivação do ECS naquelas prescrições legais somente começaram a ocorrer por volta do ano de 2012, justifica-se assim esse ano como início de nosso marco temporal de pesquisa.

não realizar outra busca com outros descritores e/ou outros critérios para refinamento de busca, partindo da compreensão de que o estágio supervisionado é um tema amplo. Mesmo com a utilização dos descritores que partem do objetivo de nosso estudo, podem aparecer diversos trabalhos que não são diretamente relacionados à especificidade de nossa pesquisa.

Com o número expressivo de produções encontradas (542), iniciamos o processo de delinear as pesquisas que se aproximavam com a nossa. Nesse primeiro momento, fizemos a análise atenta de todos os títulos e das palavras-chave apresentadas na descrição inicial dos trabalhos na plataforma. Essa análise nos permitiu refinar as pesquisas que mais se assemelhavam com nossa temática, resultando num refinamento de 45 trabalhos. A partir desses resultados de análises, partimos para um segundo momento da seleção de trabalhos para compor o estado do conhecimento.

Em segundo momento, realizamos a leitura atenta dos resumos de todos os 45 trabalhos, sem perder de vista os nossos objetivos de investigação e a necessidade de que os trabalhos a serem selecionados no rastreamento realizado dialogassem com nosso estudo, para servir como elementos basilares na constituição de nossos percursos, além de, em determinados momentos, servirem como sustentação teórica para dialogar com as narrativas dos nossos sujeitos entrevistados. A realização dessa etapa resultou na escolha de oito trabalhos que mais se assemelham ao nosso, considerados como potenciais com a finalidade de contribuir para nossas investigações.

Pensando na aproximação com nosso objetivo de pesquisa, durante esse segundo momento da leitura dos resumos, nos atentamos também para identificarmos pesquisas que ouviram, debateram e consideraram as vozes de professores parceiros de estágio como elemento de investigação, sistematização e produção do conhecimento. Essa análise específica nos retornou apenas três trabalhos, que constam dentro dos oito resultados mencionados, o que nos permitiu inferir que têm se produzido poucos estudos que debatam especificamente as narrativas dos professores parceiros.

Assim, tornou-se perceptível a necessidade de conduzir pesquisas que, de fato, escutem as vozes dos professores parceiros de estágio que estão na escola-campo, e de refletir, a partir tanto de suas críticas quanto de seus saberes e seus fazeres em relação aos desafios e às potencialidades da condução do ECS nas escolas. Os demais cinco trabalhos escolhidos partem das narrativas de estagiários e/ou professores das instituições formadoras (IES) responsáveis por orientar as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado.

Os oito trabalhos resultantes para apoiar esta pesquisa foram quatro teses e quatro dissertações. Identificamos, em um primeiro momento de leitura, que todos os trabalhos escolhidos exaltam as potencialidades do Estágio Curricular Supervisionado na e para formação docente, a dizer da formação dos licenciandos e dos demais atores que envolvem o processo de condução do ECS. Ainda identificamos que cinco desses trabalhos partem de perspectivas, narrativas e experimentações dos estagiários e professores orientadores de ECS vinculados à IES e outros três trabalhos expõem narrativas e experiências dos professores parceiros de estágio que atuam na Educação Básica.

Assim, da imersão realizada na plataforma digital da BDTD, foi possível identificar e selecionar os trabalhos constantes do Quadro 1, apresentando o resultado desse rastreamento de produções que possam contribuir para o desenvolvimento da nossa pesquisa, elencando alguns aspectos relevantes, a saber:

Quadro 1 – Síntese do rastreamento de teses e dissertações selecionadas

AUTOR	ORIGEM	TIPO	ANO	TÍTULO
CYRINO, Marina	Unesp	DISSERTAÇÃO	2012	Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado
GALINDO, Mônica Abrantes	USP	TESE	2012	O professor da escola básica e o estágio supervisionado: sentidos atribuídos e a formação inicial docente
BENITES, Larissa Cerigoni	Unesp	TESE	2012	O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades

BORGES, Vilmar José	Unesp	TESE	2012	Modos de realizar estágio curricular supervisionado em geografia: vozes de professores supervisores e professores parceiros na Região Sudeste (Brasil)
ARAÚJO, Simone Reis Palermo	Unesp	DISSERTAÇÃO	2014	Acolhimento no estágio: entre modelos e possibilidades de formação docente
EUGÊNIO, Kílvia Soares de Oliveira	Uece	DISSERTAÇÃO	2015	Estágio Supervisionado na Formação inicial: os laços formativos entre estagiário e escola
CASOTTE, Liliane Dias Heringer	Ufes	DISSERTAÇÃO	2016	A produção acadêmica sobre o estágio supervisionado na formação de professores: o que revelam os textos dos ENDIPES de 2000 a 2012
OLIVEIRA, Ailson Pinhão de	UFMG	TESE	2019	Saberes-fazeres docentes de professoras de estágio supervisionado do curso de pedagogia de uma universidade pública da Bahia

Fonte: Elaboração do autor (2022), a partir da busca na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Os trabalhos elencados no quadro assumem grande importância no desenvolvimento do nosso estudo, pois se apresentam como possível sustentação teórica nas reflexões que serão desenvolvidas sobretudo a partir das inferências dos dados que encontraremos na realidade. Diante disso, torna-se valioso compreender como foram desenvolvidas as pesquisas destacadas, bem como aonde seus desdobramentos chegaram, permitindo que novas reflexões e constantes questionamentos se ampliem ao pensar sobre as/os inferências/resultados dessas produções.

2.5 ENTRE DIÁLOGOS, POSSIBILIDADES E INFERÊNCIAS: DE ONDE PARTIRÃO NOSSAS ANÁLISES

Conforme salientam Pimenta e Lima (2017), principalmente nas últimas décadas, houve um importante avanço em pesquisas e estudos que discutem e inferem acerca do ECS como elemento central do processo de formação de professores. Dessa forma, apoiamo-nos nas leituras das teses e dissertações que compõem o nosso rastreamento bibliográfico, que nos permitiram vislumbrar alguns elementos

importantes que foram destacados em alguns desses trabalhos, primando sobretudo, pela proximidade e pelas possibilidades de diálogos com nossa pesquisa.

Cyrino (2012), em sua dissertação *Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado*, traça um caminho interessante ao buscar compreender o compromisso e o papel da escola de Educação Básica na formação dos futuros professores. Em suas análises, a pesquisadora destaca que a formação inicial de professores tem como responsáveis diretos as instituições de educação superior, cabendo à escola de Educação Básica um papel indireto, que normalmente é percebido a partir da recepção de estagiários.

A partir da compreensão exposta, a pesquisa de Cyrino pautou-se em considerar como sujeitos de pesquisa, diversos atores envolvidos no processo de realização do ECS, entre os quais — e dialogando com nossos anseios — os professores parceiros ou colaboradores (como são denominados na pesquisa de Cyrino), além de estagiários, professora de estágio da universidade, coordenadores pedagógicos da escola, diretora escolar e membros da Secretaria Municipal de Educação envolvidos nos processos de estágio. A pesquisa de Cyrino apresenta um detalhamento da realidade que possibilita a constatação de desafios e potencialidades para a condução do ECS nas escolas. Essa pesquisadora lançou mão da abordagem qualitativa de pesquisa, trabalhando com as narrativas/vozes dos sujeitos envolvidos com o estágio, por meio da utilização de entrevistas semiestruturadas e da observação participante em ambientes onde se desenvolvem e articulam-se as atividades de estágio.

Pautando-se principalmente nas narrativas e dados fornecidos por professores, a pesquisa categorizou questões importantes a serem observadas, dentre as quais a existência de uma concepção de estágio construída permanentemente pelos sujeitos que desenvolvem esse processo. Em um primeiro momento, Cyrino (2012) ressalta que os professores parceiros e a professora universitária destacam dois aspectos importantes ao se propor o ECS: a formação individual do futuro professor e produção coletiva de conhecimentos. Para isso, preocupou-se em perceber o estágio como uma possibilidade de retorno do antigo aluno da Educação Básica à escola sob uma nova

perspectiva, uma nova visão — rever a escola com outros olhos. Nessa direção, conforme salienta a autora, é importante

[...] suscitar o questionamento e, portanto, possibilitar uma reflexão mais produtiva, e eu acho também que o estágio para o estudante da licenciatura ele tem um caráter (...) também de começar a aprender como é que é a vida na escola, a vida profissional da escola, o que os profissionais da escola fazem de fato, (...) quais são as rotinas, quais são os procedimentos que são esperados, como é a vivência com os alunos, o que as pessoas conversam na sala dos professores, (...) como é que são as relações entre administração e professores (Cyrino, 2012, p. 87).

Para que esse retorno de fato aconteça como processo de Estágio Curricular Supervisionado, o lado burocrático não tem como ser deixado de lado, pois é por meio dele que as secretarias municipais e estaduais de educação concedem as liberações e/ou parcerias com as IES. Desse modo, Cyrino (2012, p. 89), evidencia como esse processo se dá no campo de sua pesquisa ao

[...] assinalar que SME tem algumas normas próprias que foram elaboradas de acordo com as suas necessidades e apresenta como preocupação central a questão do planejamento e da organização do estágio no que diz respeito aos encaminhamentos dados pelas IES.

A pesquisadora afirma que o sucesso do estágio como processo formativo, tanto para o estagiário, os professores parceiros, quanto para a escola e a IES, está intimamente ligado ao planejamento para sua realização, tanto por parte da IES como da escola que acolhe os estagiários. Logo, entende-se que esse planejamento pode fortalecer os vínculos de parceria na formação docente, conforme pode-se constatar pela narrativa a seguir, concedida a Cyrino (2012), por uma sua entrevistada.

No entanto, a SME-C destaca que mesmo tentando estabelecer uma ponte com as IES, muitas vezes esta relação permanece em âmbito burocrático, principalmente no que tange às instituições particulares: “a gente faz essa ponte, mas assim, com os particulares a gente ainda não conseguiu isso. (...) essa troca é meramente burocrática (SME-C); “Algumas faculdades privadas, a gente tem dificuldade porque às vezes vem o coordenador, nem sabe muito bem o procedimento, então a gente orienta” (SME-C) (Cyrino, 2012, p. 89).

Considerando os apontamentos realizados pelos sujeitos de pesquisa, Cyrino (2012) elenca possíveis concepções de estágio, sobretudo por parte das professoras-parceiras e outros funcionários da escola-campo que recebem os estagiários. A concepção de estágio como “troca de experiências” foi apontada pela autora,

considerando que as professoras apresentam sua concepção de estágio atrelada ao momento em que elas se encontram com os estagiários e podem contribuir para sua formação, principalmente com elementos da realidade da escola e da sala de aula, que não poderiam aprender em outro espaço. A partir desse contato, ocorre a correlação, em que os estagiários também levam vivências e experiências que podem dialogar com práticas das professoras, podendo ser teóricas ou não, mas, de modo ou de outro, contribuem para a construção permanente de conhecimentos das professoras. A pesquisadora, apoiada nas narrativas de suas entrevistadas, constata que as professoras-parceiras, implicitamente veem o estágio como momento de trocas de saberes e de conhecimentos,

[...] apontam que seu papel fica vinculado a passar um conhecimento prático aos estagiários, ao mesmo tempo que recebem destas ideias novas, podendo ser teóricas ou não. Assim, nesta relação, estagiário e professor colaborador têm muito a ganhar: “é uma troca, e isso que é o bonito do estágio” (PCk); “significa troca de experiências, uma troca” (PC-h); “estágio eu acho que é um aprendizado duplo, [...] passar pra ela o pouco que eu sei, [...] e ao mesmo tempo ela aprender comigo também, ver como funciona a dinâmica, então eu acho que é um grande aprendizado, uma troca, bem legal” (PC-g). Esta concepção também pode ser encontrada na fala da C-k: “o que tem de mais rico dentro do estágio são as trocas” (Cyrino, 2012. p. 93).

Essa concepção de estágio como troca de experiências apontada no trabalho de Cyrino (2012) vem ao encontro do que consideramos valioso no desenvolvimento do ECS: a parceria na formação docente. Nessa análise, atrela-se a parceria entre o estagiário e o professor parceiro, em que um poderá aprender com o outro, o que também dialoga com a outra concepção de estágio apontada no trabalho em questão, que é a concepção de estágio como “vivência da realidade”. Nessa concepção, as análises da pesquisadora apontam que, no estágio, o estudante de licenciatura terá a oportunidade de vivenciar a realidade. A partir daí, entende-se, comungando com Borges e Bitte (2017), que o licenciando estagiário intensifica a construção de sua identidade docente, que se dá durante todo o processo de formação e perdura por toda a vida profissional.

Logo, percebe-se que o ECS como troca de experiências, vivência da realidade e estimulador da construção da identidade docente torna-se um lugar de formação, permeado de inúmeros saberes, e que possibilita superar o reducionismo equivocadamente a ele atribuído, apenas como atividade prática instrumental,

desconexa de outros conhecimentos construídos durante a graduação. O Estágio Curricular Supervisionado sob o viés apresentado, assume o estatuto que lhe é devido, como campo de conhecimento.

Concebê-lo como campo de conhecimento pode ser um bom passo para se alcançar a interação acadêmica tão desejável entre cursos de licenciatura e a escola campo, haja vista que todos os sujeitos envolvidos são agentes formadores, uma vez que a profissão docente é uma construção processual, que se efetiva no dia a dia e que envolve/mobiliza diferentes saberes (Borges; Bitte, 2017, p. 32).

A identidade docente, que se constrói processualmente, resulta das práticas pedagógicas, saberes e fazeres de professores em suas realidades cotidianas: “[...] assim, a experiência no estágio é um primeiro contato com essa prática pedagógica que antes de tudo requer parar para sentir, demorar nos detalhes, refletir o cotidiano” (Cyrino, 2012, p. 97). Nessa direção, a pesquisa de Cyrino (2012), pautada nas narrativas das professoras-parceiras entrevistadas, apontou formas de orientação do estágio curricular supervisionado e de sua experiência de inserção na escola-campo, concebendo o estágio como momento de cooperação. A orientação de estágio como cooperação aproxima-se intimamente do que chamamos de parceria:

A cooperação corresponde às aulas da dupla AM-h/PC-h em que estagiária e professora-colaboradora mantêm uma relação de colaboração e cumplicidade, uma oferece segurança e auxílio à outra. Não há uma divisão de “aula da estagiária” e “aula da professora”. Quando a aula não diz respeito ao projeto que ambas desenvolviam, AM-h sempre auxiliava PC-h e vice-versa, como podemos observar na entrevista da AM-h: “não era a professora e a estagiária, porque ela me colocou como professora também junto com os alunos”, bem como no depoimento da professora-colaboradora: “a sala é nossa, (...) eu não queria que os alunos nos vissem assim ‘ai, a professora e a menina que vem aqui’, não, as duas são professoras” (Cyrino, 2012, p. 119).

Efetivar essa orientação de desenvolvimento exige uma parceria entre estagiária e professora-parceira, que envolve desde o planejamento das aulas, considerando todos os seus aspectos, até a resolução dos conflitos cotidianos que porventura surgirem a partir da aula, do contato com o outro, dos estudantes com as professoras e dos estudantes entre estudantes e demais sujeitos da escola.

Ao conceber a estagiária como professora, a parceira de estágio revelou a questão da troca de conhecimentos entre ambas e os estudantes, possibilitando reforçar o processo da construção identitária da estagiária como docente. Conseqüentemente,

contribuiu, conforme defendem Pimenta e Lima (2005/2006), para superação da dicotomia teoria e prática, comumente denunciada nos estudos sobre o ECS.

Na dissertação de Eugênio (2015), corroborando outras pesquisas acerca do ECS, podemos identificar algumas críticas quanto à condução desse processo. Destaca-se a crítica à concepção de estágio associada apenas à parte prática do curso, com finalidade específica de aprender como ensinar, reduzida à dimensão técnica de ensino, considerando a importância do Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores. Nesse trabalho, a pesquisadora elencou como foco de investigação os laços formativos entre os estagiários e a escola, objetivando compreender fatores de influências do estágio na formação docente. Para tanto, ela lançou mão dos princípios da pesquisa de cunho qualitativo, trabalhando com o estudo de caso. Seus sujeitos de pesquisa foram três estagiárias que estavam em campo em uma escola de Ensino Médio, localizada no município de Quixadá, no estado do Ceará.

Conforme aponta Eugênio (2015), comungando com Cyrino (2012) e Borges e Bitte (2017), ao pensarmos sobre as especificidades do estágio, podemos compreendê-lo como uma oportunidade de aprender sobre e na profissão docente. Tal aprendizagem ocorre, mesmo que o ECS, como componente disciplinar da graduação, não dê conta de uma preparação completa para o magistério, mas possibilita que universidade, escola, professores e estagiários construam no estágio reflexões e práticas que são basilares para o exercício da docência, indo além para conduzir processos educativos. Portanto, é inegável que as relações construídas no processo de estágio influenciem na formação docente, de um modo ou outro, a depender de como elas foram desenvolvidas. Logo,

[...] compreendemos que a escola, como campo de estágio, precisa assumir-se como espaço de formação do futuro professor. É necessário direcionar um olhar reflexivo para a presença do estagiário no espaço escolar e repensar como fazer dessa experiência algo mais interativo e significativo para a formação, para a construção da identidade profissional do futuro educador. Também pensamos de que forma o estágio pode contribuir para as necessidades da escola, em interação com o fazer pedagógico (Eugênio, 2015, p. 14-15).

E mais, é preciso que a escola, sendo campo de estágio, assuma-se como espaço de formação do futuro professor. É latente também a necessidade de que as IES, como

mantenedoras dos cursos de licenciaturas, reconheçam esse papel formativo da escola de Educação Básica. É isso o que denunciamos como necessidade de parceria, de direito e de fato, para possibilitar a form(ação) docente. Formar e atuar. Atuar formando e formando-se, em que teoria e prática dialoguem e se alimentem, retroalimentando-se.

Pensar esse olhar reflexivo, pautando a interação pedagógica entre todos os sujeitos envolvidos no estágio, de forma que ele seja um movimento formativo reflexivo tanto para a escola quanto para os professores parceiros e os estagiários, é constituir no processo de estágio práticas reflexivas. “Pela prática reflexiva, o professor consegue atingir uma ação autônoma e, dessa forma, tem claro as intencionalidades inerentes as suas ações” (Borges; Bitte, 2017, p. 34), porque o estágio deve configurar-se

[...] como momento ideal de reflexão sobre práticas de ensino, sobre o encontro entre o saber científico e metodológico — tão discutidos na universidade — com o saber prático § que está na escola, no chão da sala de aula, mas que não pode limitar-se a recortes de tempo e de espaços (Eugênio, 2015, p. 13).

Sob esse viés, a escola que recebe estagiários torna-se um espaço de invenção, de questionamento, de pesquisa e de interação, sendo que, por meio dessas relações, permite constituir o estágio como articulador da teoria e prática, prática e teoria, uma vez que elas se encontram e reencontram permanentemente na formação docente. Esses encontros permitem que o estágio seja transformador da realidade, afirmando mais uma vez que ele influencia na formação docente tanto do professor parceiro e da escola como também e principalmente do estagiário.

Conforme afirma Eugênio (2015), quando o estudante de licenciatura adentra o espaço escolar como estagiário,

[...~o sujeito não pode ser o mesmo, nem a escola, como campo de formação, pode ser a mesma, quando essa experiência tem como eixo a reflexão crítica, o diálogo, o embasamento teórico que fundamenta, orienta e reorienta a prática docente (Eugênio, 2015, p. 59).

Com base na linha traçada sobre a importância do ECS na formação do professor, pensando na sua influência real sobre o processo formativo docente, o trabalho de Eugênio traz à tona uma denúncia acerca do desenvolvimento do ECS, já vista em

outros estudos sobre a temática e discutida pelos autores referências na área. Eugênio (2015) revela, por meio das narrativas das estagiárias participantes da pesquisa, que a concepção de estágio atrelada à instrumentalização técnica, reduzindo a prática por si, desarticulada da teoria e distanciando dos demais processos formativos da graduação, ainda persiste e com muita força nos cursos de licenciatura espalhados pelas IES do país, como já discutido por Pimenta e Lima (2017).

O recorte das falas e dos registros das estagiárias sobre a concepção de estágio nos permite identificar uma compreensão de estágio supervisionado muito limitada à parte prática do curso, associado à dimensão de um saber específico da experiência e da compreensão da profissão docente como dom, ou seja, evidencia-se nesses discursos a relevância atribuída à prática, em detrimento do conhecimento científico da profissão. Dessa forma, predomina a concepção restrita de estágio como arte, como técnica a ser aprendida conforme a habilidade, o dom para a docência. Outra característica presente na definição apresentada pelas estagiárias trata-se da compreensão de estágio como atividade aplicacionista das teorias, ou ainda como espaço de verificação dos conhecimentos teóricos aprendidos na licenciatura, nas disciplinas teóricas (Eugênio, 2015, p. 68).

Por meio do que aponta a autora, ainda podemos perceber a redução do estágio como aplicação de teoria, o que alimenta a dicotomia teoria/prática, como se o estágio fosse o momento em que o estagiário vai apenas aplicar o que aprendeu, sem a necessidade de refletir sobre os seus saberes já constituídos, dificultando a construção de novos saberes plurais. A construção de saberes plurais no estágio, que considera a formação educacional em todos os seus âmbitos, não se limita à imitação de modelos, porque esse formato de imitação não dá conta de tratar o estágio como o processo formativo que ele representa, “[...]-uma etapa fértil e fecunda, que permite unir saberes e fazeres próprios da docência ao futuro professor. Portanto, possibilita a articulação entre a formação e a vivência da prática docente” (Eugênio, 2015, p. 67).

No movimento de conceber o estágio como momento da prática, encontrado por Eugênio, levou a ampliar essa concepção de estágio como a “hora da decisão”. A pesquisa apontou que as estagiárias participantes declararam que, durante o estágio, como seu primeiro contato com a docência, sem considerá-lo ou desenvolvê-lo como um lugar de reflexão crítica sobre a teoria/prática/prática/teoria, ele é o momento quando os estudantes de licenciatura decidem se realmente querem docência ou não, pois, ao ingressarem na graduação, nem todos tem a docência como opção definida.

Segundo Eugênio (2015, p. 69), “[...] tal constatação abre espaço para outras reflexões acerca da influência dessa indefinição ao longo da licenciatura e suas possíveis repercussões na qualidade da formação do futuro professor”.

Em sua tese de doutorado intitulada *O professor da escola básica e o estágio supervisionado: sentidos atribuídos e a formação inicial docente*, Galindo (2012) vem ao encontro dos nossos objetivos de investigação, ao revelar que, no seu mapeamento bibliográfico na busca por pesquisas na temática do ECS, também identificou que pouco se têm discutido as perspectivas do ECS a partir e/ou considerando as vozes/narrativas dos professores parceiros de estágio como elemento de análise. Logo, a referida autora justifica a importância de sua pesquisa, assim como nós, na necessidade de trabalhos que conduzam reflexões sobre o estágio na perspectiva dos professores que recebem estagiários na Educação Básica.

Partindo do pressuposto de que, via de regra, o professor da escola básica, como já dito, na maioria das vezes não está formalmente envolvido no planejamento e desenvolvimento de ações formativas do estágio, embora se envolva indiretamente, recebendo e acolhendo estagiários, Galindo (2012) se propôs compreender quais sentidos tais professores que atuam na educação básica e recebem estagiários em suas salas de aula atribuem ao Estágio Curricular Supervisionado e que relações podem se estabelecer entre esses sentidos e a formação inicial docente. Para tanto, os sujeitos de sua pesquisa foram professores que lecionam a disciplina de Física em escolas públicas do estado de São Paulo e que recebem estagiários em suas salas de aulas.

A pesquisadora lançou mão da entrevista semiestruturada para a coleta dos dados. A sua compreensão acerca da importância das entrevistas se assemelha com a abordagem utilizada na nossa pesquisa, quando ela concebe os professores parceiros de estágio como sujeitos que têm voz: “[...] o pesquisador não pode se limitar a um ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele” (Galindo, 2012, p. 41).

Segundo Galindo (2012), os professores parceiros de estágio são sujeitos sociais e históricos. Como tal, são marcados por uma cultura, são concretos, constituem-se de aprendizagens, práticas e teorias, criam ideias, são dotados de consciências e principalmente são capazes de produzir e reproduzir a realidade social, de certo modo, transformando-a e sendo atravessados por ela. Grosso modo, essa realidade pode ser compreendida pela escola básica na qual esses sujeitos sociais estão imersos e constituem suas experiências. Ao pensar na constituição de experiências, podemos assimilar a compreensão de Galindo (2012) acerca da importância das vozes/narrativas dos professores parceiros de estágio com a abordagem da História Oral, que adotamos para nossa pesquisa, já discutida na introdução deste trabalho. Não que ela tenha se debruçado sobre a abordagem, mas compreende e dá o mesmo enfoque que nós damos, ao pensar na necessidade de ouvir os professores que acolhem estagiários, considerando a importância de ouvi-los, registrando suas vozes ao primar pela documentação/registro de seus saberes e fazeres como elementos constituídos de prática e de vivências, de certo modo, perpassados por teorias.

O trabalho de Galindo (2012), ao pensar o ECS, nos ajuda a compreender que, independentemente de como pensarmos ou de quem pensar a relação entre teoria e prática, o estágio estará vinculado a essa relação e na maioria dos casos, como já apontam Pimenta e Lima (2017), sendo considerado como a parte prática da formação docente. A pesquisadora se debruça sobre as reflexões propostas por Pimenta e Lima (2004) e traça uma linha interessante para dialogar sobre duas concepções de estágio e/ou prática, comumente vistas na realidade: a prática como imitação de modelos e a concepção de prática como instrumentalização técnica.

As duas opções abordadas no trabalho em questão, ancoradas nas reflexões de Pimenta e Lima (2004), dialogam também com nossas reflexões e inquietações, também nas mesmas autoras. Em relação à concepção de prática como imitação de modelos, Galindo contribui com o seguinte posicionamento:

Sobre a aprendizagem da profissão conforme a perspectiva da imitação, as autoras consideram que ela se realizará a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática. As próprias autoras consideram a possibilidade dos alunos aprenderem com seus professores observando, imitando, mas também elaborando, a partir da

análise crítica dessas observações, seu próprio modo de ser (Galindo, 2012, p. 120-121).

Pimenta e Lima (2017) ressaltam que existem limites para compreensão de aprendizagem a partir da imitação, porque devemos considerar que nem sempre os estudantes de licenciatura, durante a realização do estágio ou posteriormente, durante a observação da prática de outrem, possuem o conhecimento e/ou os elementos necessários para realizar a análise crítica do que se observa; por conseguinte, apenas reproduzem um modelo que consideram o ideal, em situações nas quais ele não é adequado. Essa reprodução está muito ligada à lógica da homogeneidade, na qual, tem-se o pressuposto de que a realidade de ensino do estudante é imutável, desconsiderando as diversidades e especificidades nas quais o ensino se processa, sobretudo na heterogeneidade que compõe a escola básica. A partir disso, Galindo enfatiza:

A redução do estágio à observação de professores em aula, sem considerar a realidade social na qual o ensino acontece e sem, pelos menos, uma tentativa de fundamentação teórica, são fatores muito negativos em termos de realização do estágio supervisionado. Mas não concordamos que a perspectiva da imitação esteja realmente ligada a esses elementos negativos (Galindo, 2012, p. 121).

Diante dessa pontuação de Galindo (2012), assevera que o grande problema não está na imitação, mas sim na falta de reflexão sobre qualquer ação ou prática. Quando o estagiário utiliza alguma prática, metodologia ou ação aprendida durante o estágio, considerando a reflexão crítica sobre a realidade social na qual a sua docência é desenvolvida, ele não está apenas reproduzindo um modelo, mas sim produzindo uma forma/maneira de conduzir a ação educativa, as aulas, as práticas cotidianas escolares, ancorado na experiência de outro professor. Se, de alguma maneira, esse processo de ressignificação de práticas for possível nos movimentos de estágio e posteriormente na docência do estagiário, o ECS então ocupa seu lugar de ser, qual seja, possibilitar que a prática, considerada como a experiência do professor parceiro, dialogue com a teoria, vista como a capacidade do estagiário em refletir sobre a realidade social concreta e construir caminhos para a sua transformação.

A respeito da concepção da prática como instrumentalização técnica, a partir de Pimenta e Lima (2017), compreendemos que qualquer atividade é técnica porque

necessita de um conjunto de técnicas para se realizar ou um conjunto de operações inerentes a ela. Problematizando, ampliamos nossas lentes ao pensar que, nessa concepção, o estágio se reduz à ausência de conhecimentos científicos e/ou teorias de orientação, lançando mão apenas de uma roteirização técnica para desenvolvimento das atividades escolares e de docência. Nesse sentido, comungamos com Galindo, quando ela expõe que, nessa perspectiva,

[...] o estágio se reduz ao “como fazer”, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, assim como ao desenvolvimento de habilidades específicas ao manejo da classe. Essas atividades são consideradas importantes pelas autoras, entretanto são consideradas inapropriadas para a compreensão do processo de ensino em sua totalidade. A habilidade que o professor deve desenvolver, segundo as autoras, é saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que implicará a criação de novas técnicas (Galindo, 2012, p. 123).

Essa habilidade de saber lançar mão das técnicas conforme as necessidades da realidade caminham na perspectiva de possibilitar uma superação da dicotomia entre teoria e prática na formação docente, porque exige do estagiário e futuro professor uma análise reflexiva das técnicas e das práticas. Essa reflexão torna-se possível ao retornar à teoria permanentemente, mais uma vez, compreendendo que ambas (teoria e prática) se articulam continuamente. Essa articulação contínua induz que toda prática seja atravessada pela teoria e toda teoria torne-se reflexão sobre e com a prática.

As pesquisas já discutidas nesta seção reforçam a concepção de ECS como momento e espaço potente no processo de formação docente. Articulando-se a essa concepção, a partir de Benites (2012), podemos pensar um pouco sobre os atores responsáveis pelo processo de formação. Benites (2012), em sua tese de doutorado *O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades*, se dedica a compreender como o professor-colaborador, aquele que recebe estagiários na escola-campo, se torna um formador no âmbito do ECS.

A pesquisadora teve como universo de pesquisa vozes/narrativas de cinco professores-colaboradores de estágio do município de Rio Claro/SP, que recebem alunos estagiários do curso de Educação Física da Unesp/Rio Claro. Para coleta e

análise de dados, utilizou diferentes alternativas, tais como análise documental, observação sistematizada, filmagem, mas primou pela utilização da entrevista semiestruturada, abordando as narrativas dos professores-colaboradores, motivo pelo qual tem relação com nossa pesquisa.

Conforme Benites (2012), ao pensar nos atores que estão diretamente envolvidos com o ECS, chega-se à tríade “professor universitário-estagiário-professor colaborador”. A pesquisadora assevera que, em quaisquer âmbitos, instituições ou cursos de licenciatura em que se desenvolva, os estágios curriculares supervisionados são elementares e, portanto, urge se pensar sobre a transparência dos papéis em que cada sujeito ocupa no processo de estágio. Ancorada em seus referenciais acerca dos papéis no desenvolvimento do estágio, a autora esclarece que

[...] considera que uma boa proposta seja a formação de professores dentro de um modelo híbrido que congregue os conhecimentos acadêmicos, empíricos e sociais. A formação precisa ser estabelecida levando em consideração a escola e suas contribuições, pois, para o autor, em seu estudo, ficou constatado que, no modelo de formação e na organização do estágio tradicional, o futuro professor aprende pouco revelando como opção de melhora o reconhecimento dos papéis dentro do sistema já posto, como por exemplo a figura do professor-colaborador que pode ter um papel ativo e transformador. Para tal, o estágio curricular supervisionado se apresenta como elemento ímpar na construção do professor. Contudo registra-se certo descompromisso com esse momento ao compreender, de maneira generalizada, um duelo de culturas distintas, pois a universidade se desobriga do real compromisso na formação do futuro professor para com a escola tendo em vista a preponderância da ciência. A escola, por sua vez, se desobriga da formação de seus futuros profissionais, não intervindo ou esperando que a universidade supervisione os estágios e corrija a situação de ensino dentro de seu espaço de atuação (Benites, 2012, p. 47).

Compreendendo a escola como o espaço institucional onde se desenvolve o ECS, pensamos qual o papel do professor que recebe e acolhe os estagiários em campo. A pesquisa de Benites (2012) já denuncia a fragilidade da parceira na formação docente, onde escola (professores-colaboradores) e IES (professores da universidade) se encontram em lugares distintos, desobrigando-se em relação à formação docente. Essas desobrigações se materializam na condução do ECS e seus resultados são lacunas na aprendizagem, sobretudo dos estagiários. Benites (2012), ao se debruçar sobre o papel do professor-colaborador como elenca seu interesse de pesquisa, aponta que o papel desse professor é o de formador. A partir do momento

em que acolhe/recebe estagiários, conduz processos de aprendizagem com os estagiários, com potencial para ser um formador, na perspectiva da formação docente.

No entanto, nessa perspectiva, Benites (2012) aponta também um grave problema, ao pensar que o professor-colaborador, que deve se constituir formador de futuros professores ao acolher estagiários, caminhando na perspectiva da articulação teoria/prática na formação docente, não tem iniciativas de formação para a condução do ECS. Logo, segundo Benites (2012), acredita-se que a efetividade da relação de parceria entre IES e escola básica seja uma possibilidade para superação dessa lacuna, considerando que

[...] o professor-colaborador é antes de tudo professor. Alguém que foi forjado pela sua constituição profissional e que possui saberes, competência e experiências relacionadas a um universo profissional e pessoal. É um profissional que passou pela profissionalização de suas atividades e que apresenta traços e ranços de uma disputa quase que invisível pela detenção e controle da atividade exercida. Se apresenta como alguém que foi constituído pelo sistema de ensino onde atua (Benites, 2012, p. 48).

A constituição do ser professor é múltipla e se dá de várias formas. Ele é constituído por todo o universo que o permeia, por seus saberes e suas experiências e dificilmente poderão ser traduzidos de forma simplória e pontual. Logo, embora compreenda e defenda que o professor-colaborador tem condições de conduzir processos de aprendizagens com os estagiários a partir de sua constituição, Benites (2012) também critica a necessidade de se repensar se apenas o estágio em si, sem uma orientação pensada, refletida e sistematizada para tal, dará conta de toda essa pluralidade que permeia o ser professor e a sua realidade na escola.

É inegável que o professor-colaborador deve ser alguém preparado para intervir na relação entre o estagiário e o meio escolar. No entanto, embora ele não tenha sido preparado em seu curso de formação para intervir na relação entre os estudantes e o meio escolar, os conteúdos e as ações de formação, em dado momento, por “boa vontade”, acolhe estagiários e depara com a condução de um processo de formação para o qual ele não foi preparado. Nessa condição de formador de professores, ele ainda tem que lidar com toda a dualidade de suas atribuições como professor regente, considerando que o estagiário, grosso modo, é mais um “estudante” que não é

“estudante do nível básico”, entregue ao professor-colaborador, para que seja formado na realidade da escola (Benites, 2012).

Essa condição apresentada se relaciona intimamente com as reflexões de Pimenta e Lima (2017), possibilitando-nos compreender que, dessa forma, o professor-colaborador é o formador responsável pela parte prática e o professor da universidade, o formador da parte teórica.

Segundo Benites (2012, p. 50), o professor-colaborador, além de possuir interesse e disponibilidade em acolher estagiários, deve “[...] ter formação e ferramentas para auxiliá-los, ser reflexivo e ajudar no desenvolvimento das competências profissionais dos estagiários”, possibilitando que, a partir da observação, da reflexão sobre o trabalho e das intervenções do colaborador, o estagiário seja capaz de construir seu próprio perfil, superando a concepção de professor-colaborador como professor-modelo e o estágio como imitação de modelos (Pimenta; Lima, 2017). No entanto, o estudo da autora aponta que, muitas vezes, os professores não apresentam clareza sobre sua função e seu papel devido à dualidade de suas atribuições.

Os apontamentos da pesquisa de Benites (2012) congregam com os objetivos do nosso trabalho, ao propor a construção de um material de apoio que contemple as necessidades dos estagiários e professores parceiros para condução do ECS na realidade pesquisada. Aduzem que a falta de “clareza” sobre a função e o papel dos professores parceiros na formação docente se sustenta na falta de formação para o exercício do estágio curricular supervisionado na escola de Educação Básica.

A pesquisadora subsidia seus destaques acerca da importância da orientação/formação do professor-colaborador na condução do ECS com base em um estudo realizado pelos referenciais de sua tese e destaca:

Sobre esse ponto, Korthange, Loughran e Russell (2006) realizaram uma investigação em algumas universidades para saber como contemplar uma formação que atrelasse de maneira diferenciada a teoria e a prática e qual seria o papel do estágio (Benites, 2012, p. 51).

De acordo com Benites (2012), esses autores investigaram três programas de formação de professores respectivamente na Universidade de Queen (Canadá), na

Universidade de Utrecht (Holanda) e na Universidade Monash (Austrália) e apontam a importância de delimitar as funções de cada um dos sujeitos e instituições envolvidas na realização do ECS, observando a necessidade de se reavaliar a formação de professores, de maneira a conceber um novo *status* ao estágio e à participação do professor-colaborador, com vistas à parceria na formação docente e na articulação da teoria/prática.

Também Araújo (2014), em sua dissertação de mestrado intitulada *Acolhimento no estágio: entre modelos e possibilidades de formação docente*, comunga com Benites (2012) ao criticar a falta de formação para os professores parceiros conduzirem os processos que envolvem o ECS na escola de Educação Básica. Assim, como nas pesquisas anteriormente explanadas, essa falta de formação se evidencia principalmente pela falta de parceria institucionalizada entre as entidades formativas que congregam o ECS. Logo, Araújo (2014) ressalta enfaticamente a importância da parceria na formação docente, tanto inicial como continuada, considerando o ECS como um lugar de formação para os estagiários e os professores parceiros de estágio.

Pensando o ECS como esse lugar de formação dual, Araújo (2014) destaca que, mesmo com as fragilidades já apontadas na condução dos estágios, hão de construir-se possibilidades para a tramitação da formação docente na perspectiva apontada por Pimenta e Lima (2017), que visa à superação da dicotomia teoria/prática e da imitação de modelos nos processos formativos. A pesquisadora destaca, entre outras possibilidades também elencadas em seu trabalho, o acolhimento formativo no estágio como uma possibilidade de parceria na formação docente.

Diante disso, enfatiza que o acolhimento supera a recepção, pois, ao receber o estagiário, apenas vamos permitir que ele adentre a instituição escolar, sinta-se bem colocado nos diversos setores e nas variadas práticas, bem como tenha liberdade e intimidade. No entanto, comungamos com a autora quando ela assevera a preocupação de que apenas essa entrada nas práticas escolares cotidianas, por si só, não é suficiente para permear um processo formativo que dê conta das duas dimensões formativas com qualidade. Isso posto, ela aduz acerca do acolhimento formativo:

Esse modo de recepcionar estagiários assume características específicas que apontam para um engajamento do professor da educação básica no processo de formação profissional do estagiário. Ele se vê na posição de realizar intervenções formativas junto ao estagiário. O professor da escola se vê assim como alguém que deve interferir no processo e atuar na formação de um futuro docente (Araújo, 2014, p. 119).

Acerca da inferência de Araújo (2014), tomamos essa possibilidade do acolhimento como uma forma de articular os saberes da experiência com os saberes acadêmicos. Quando pensamos na perspectiva da intervenção formativa, é inegável a condição do professor parceiro como formador no âmbito da efetivação do ECS, como já apontado por Benites (2012) e Galindo (2012), o que nos assegura compreender que, na perspectiva da intervenção formativa, ocorrem as trocas de experiências, vivências e saberes (Borges; Bitte, 2017). Essas trocas, mesmo sem uma sustentação teórica efetiva, podem contribuir para a formação docente inicial (estagiários) e continuada (professores parceiros), afirmando mais uma vez o ECS como um espaço privilegiado da formação de professores (Leite, 2018).

Araújo (2014) pontua o acolhimento formativo no ECS como uma possibilidade de parceria na formação docente. A concepção da autora é que essa parceria pode constituir-se de forma direta entre o professor parceiro e o estagiário em campo, tornando-se um fazer possível entre ambos, mesmo quando se identificam gargalos nas parcerias institucionais entre IES e escola. Esse fazer possível parte intimamente do permanente encontro e reencontro entre os saberes da docência e os saberes acadêmicos, em que observam-se os primeiros, latentes no fazer do professor parceiro, partindo de suas experiências com as práticas cotidianas escolares, e os segundos, latentes no estagiário, partindo de sua relação mais próxima com a academia e as teorias científicas do campo educacional. Nesse caso, ambos os saberes se constituem na articulação das duas dimensões formativas — teoria/prática.

Esse permanente (re)encontro de saberes é o que, de acordo com Borges e Bitte (2017), constitui a identidade docente, que é compósita. Os saberes docentes, nessa perspectiva, são plurais, pois se iniciam desde o momento em que os estudantes de graduação decidem por cursar tal licenciatura, constituindo a construção de sua identidade docente. Logo, se a constituição da identidade docente é permeada por essa gama de conhecimentos que ocorrem em decorrência da vida, essa identidade

“[...] relaciona-se com diferentes saberes os quais por sua vez, se relacionam com as representações dos professores sobre sua identificação e, portanto, tais saberes influenciam e são, ao mesmo tempo, influenciados pelos professores” (Borges; Bitte, 2017, p. 35). Tal influência apontada pelos autores nos permite compreender que a pluralidade de saberes está intimamente interligada e que não é possível hierarquizá-los, ou seja, não se pode sobrepor ao saber da experiência o saber acadêmico e vice-versa. Partindo dessa compreensão, a pesquisa de Araújo enfatiza que,

[...] no acolhimento que denominamos aqui como sendo formativo, o professor chega a oportunizar ao futuro docente transitar pelo lugar da docência. Elabora algumas práticas com o objetivo de contribuir de alguma maneira para a formação, tendo como referência suas próprias necessidades nesta fase. Contudo, suas ações ainda não possuem um caráter plenamente intencional e sistematizado (Araújo, 2014, p. 121).

A partir do exposto pela autora, voltamos à nossa indicação inicial, qual seja, a perspectiva do acolhimento como uma possibilidade viável e efetiva, mas compreendendo suas fragilidades ao saber que seu caráter formativo não se dá inteiramente intencional, pois os apontamentos de Araújo (2014) surgiram a partir da análise dos dados obtidos em sua pesquisa, realizada em escolas de Educação Básica do estado de São Paulo, e que apontaram para essa característica. A perspectiva do acolhimento formativo vai ao encontro da concepção de Pimenta e Lima (2017) quando apontam a urgência na superação do estágio como imitação de modelos. Para Araújo (2014, p. 121). a experimentação dos fazeres e do cotidiano escolar “[...] é diferente de somente ver boas práticas. [...] que apenas observar se torna uma tarefa reduzida. É preciso experimentar e explorar o campo; os fazeres docentes. O que aponta para o lugar do estagiário” (Araújo, 2014, p. 121).

Ao pensar ainda sobre os processos que constituem a efetivação das parcerias institucionais ou não que permeiam a formação docente, a pesquisa de doutoramento de Borges (2012), que trata sobre os “*Modos de realizar estágio supervisionado em Geografia*”, nos revela algumas pistas sobre essas parcerias, e como podem/são efetivadas no cotidiano.

O estudo de Borges (2012) se encontra intimamente com nossa pesquisa, pois se desenvolve à luz da abordagem e dos princípios da História Oral, como também se

preocupa com as vozes de professores supervisores de estágio (universidade) e professores parceiros de estágio (escola-campo) da Região Sudeste do Brasil, com lócus de pesquisa nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais. As narrativas encontradas pelo pesquisador em diferentes estados do país dialogam com as demais pesquisas já desenvolvidas e apresentadas para a elaboração desta seção. No texto de sua tese, algumas categorias discutidas servirão de sustentáculo para as análises dos dados de nossa pesquisa posteriormente. O que nos chama a atenção nesse momento são algumas aferições discutidas pelo autor.

Segundo Borges (2012), os dados de sua pesquisa sinalizam a existência de duas formas de se estabelecer parcerias na formação docente, quais sejam, aquelas que ocorrem pela via do “direito” e as que se efetivam de “fato”. Pensando no universo de nossa pesquisa, Borges (2012) nos ajuda a compreender que a via do direito é constituída por aquilo que se planeja e que pode/deve se efetivar no campo institucional, isto é, seriam as parcerias estabelecidas entre as IES e as escolas de Educação Básica, realizadas principalmente por meio de contratos formais e institucionais, a fim de que o estudante de licenciatura adentre o ambiente escolar para a realização do ECS. Já as parcerias de fato, segundo o referido autor, são aquelas que efetivamente acontecem permeadas pelas relações interpessoais entre os professores universitários, responsáveis pela condução do Estágio nas respectivas IES, e os professores experientes, atuantes nas escolas de Educação Básica e que se propõem receber e acompanhar alunos estagiários. Essas relações, via de regra, ocorrem informalmente, pautadas na amizade entre os sujeitos envolvidos.

Portanto, é a partir do primeiro contato com a escola de Educação Básica para estabelecer o vínculo, no âmbito do diálogo, antes mesmo do início das atividades do ECS, que começa se estabelecer a via de “fato”. A via de fato diz respeito ao modo como essa parceria realmente se efetiva, como ela tem ocorrido nos espaços escolares, considerando todos os atores envolvidos no desenvolvimento de atividades de estágio na escola básica, sobretudo os protagonistas — estagiários, professores supervisores e professores parceiros de estágio (Borges, 2012).

Ao discutirmos sobre a parceria na formação docente, é substancial nos atentarmos para o estatuto concebido ao estágio como campo de conhecimento, que, segundo Pimenta e Lima (2017), supera a tradicional redução do mesmo a atividade prática instrumental e/ou imitação de modelos. Superando tal dicotomia, podemos compreender que, na efetivação do ECS, “[...] todos os sujeitos envolvidos são agentes formadores, ou seja, os professores supervisores e os professores parceiros são formadores igualmente” (Borges, 2012, p. 88). Não obstante a compreensão dos agentes formadores e a importância da parceria na formação docente, defendida por Galindo (2012), Benites (2012), Araújo (2014), a pesquisa de Borges (2012) assegura a importância das duas formas de parceria para efetivação do ESC, as de direito e as de fato, em que uma deve desenvolver-se concomitante à outra. Borges alerta, a partir das narrativas de seus sujeitos de pesquisa, sobre as precariedades existentes na efetivação dessas relações, que se limitam às vias de “fato” e não se constituem em articulação às vias de “direito” (Borges, 2012). O autor faz a seguinte observação:

[...] não há a relação institucional no âmbito do direito, havendo somente no âmbito do fato. A partir dessa informação, talvez, possamos dizer que é mesmo imprescindível ao sucesso do Estágio Curricular Supervisionado tendo em vista o sucesso da formação/certificação de professores, que haja relação entre universidade e escola-campo de direito e de fato (Borges, 2012, pág. 94).

A desarticulação entre as duas vias de parceria na formação docente, constituem gargalos nos processos formativos, pois, observa-se um distanciamento entre as duas instâncias principais de formação — a IES e a escola de Educação Básica.

As pesquisas dialogadas no decorrer deste texto, elencam lacunas no que tange a condução do ECS efetivamente, na IES e na escola. Uma delas é a falta de orientação/formação com os professores parceiros para conduzirem o estágio na escola e se constituírem como formadores. Essa lacuna, por sua vez, contribui para a prevalência, não rara, de outro gargalo: o não envolvimento do professor parceiro no planejamento das atividades de ECS, mesmo daquelas que ocorrem no espaço de suas respectivas salas de aula. Sob a ótica de Borges (2012), essa falta de orientação/formação, em nossas reflexões se dá pela forma que são feitos, ou não são feitos, os contatos e parcerias entre a IES e a escola básica, pela via do direito e institucionalmente.

Entretanto, mesmo diante da precariedade das parcerias e as facetas que são atribuídas a ela, Borges (2012) aponta que as relações e parcerias de fato ocorrem no âmbito do ECS, a preocupação é com a reflexão na ação e a ação na reflexão, com as orientações e o desenvolvimento das práticas. Mesmo quando as relações e parcerias de direito não efetivam da forma que são cabíveis, os estagiários chegam à escola, e de fato, uma determinada parceria é estabelecida. Pensamos que as parcerias de fato ocorrem, porque de certo modo, para que o estagiário entre, conheça e se estabeleça no ambiente escolar, é necessária a interação com alguém da escola, normalmente o professor parceiro que irá não só recebê-lo, mas acolhe-lo. Logo, mesmo sem orientação ou reflexão, esse professor parceiro tem de algum modo, conduzir a passagem do estagiário pela escola, contribuindo consciente ou não, com a formação desse futuro professor

Portanto, acreditamos que por esse contato, por essa necessidade da condução dos processos de ECS que se estabelece pela via das relações e parcerias de fato, e quando o professor parceiro se vê na condição de alguém que deve/pode contribuir na formação do futuro professor e possível colega de profissão, ele conscientemente ou não, passa a construir sua concepção de estágio.

Borges (2012) pontua um elevado grau de importância do ECS na formação do futuro professor, atribuída por meio das narrativas dos professores parceiros que participaram de sua pesquisa, e que sobretudo, narram a necessidade de possibilitar ao futuro professor o contato com a realidade da sala de aula, destacando que uma das principais formas, é o estágio.

Sob essa perspectiva, Oliveira (2019), em sua tese de doutorado, trabalha com narrativas de professoras universitárias supervisoras de estágio do curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado da Bahia. Entre suas análises, que partem das vozes das professoras universitárias, Oliveira (2019) aponta, assim como Borges (2012) e Araújo (2014), por exemplo, a importância e a necessidade da efetivação de parcerias entre os diversos atores que compõem o processo formativo docente pelo ECS. Assim, a partir do exposto no estudo de Oliveira (2019) e em

diálogo com Borges (2012), realçamos que essas parcerias precisam se efetivar na via de relações de “direito” e de “fato”.

Oliveira (2019) pontua que é urgente e latente a necessidade de uma proximidade da IES com a realidade da escola pública, numa dinâmica que pode se tornar possível a partir de projetos que articulem as instituições formadoras e as escolas. Essa articulação pode propiciar a pactuação das responsabilidades das duas instituições e de seus atores formativos, num movimento de articulação contínua, onde todos os envolvidos percorrem o caminho da formação, em um movimento onde ao estar formando se é formado. Logo, assegurando um movimento que articule as dimensões da teoria/prática (Pimenta; Lima, 2017).

Sob o viés dessa articulação contínua, Casotte (2016) aponta as potencialidades da efetivação do ECS, ao conceber que o estágio pode ser um campo eficaz na articulação das dimensões teoria/prática e na promoção de ações colaborativas entre as IES e a educação básica, visando a superação de lacunas que podem ser observadas nos processos de formação.

As reflexões acerca das pesquisas que compõem o estado do conhecimento, reafirmam o ECS como um espaço potente de produção do conhecimento no que tange a formação inicial e continuada de professores, e que o mesmo deve ser concebido enquanto campo de conhecimento, onde as atividades ali desenvolvidas, devam ser refletidas e pensadas, de maneira a propiciar a articulação urgente e necessárias entre as duas dimensões formativas, teoria/prática. As pesquisas também revelam gargalos na condução do ECS, no que tange as duas instâncias principais que conduzem esses processos, a IES e a escola de Educação Básica. E na busca pela mitigação dessas lacunas, as pesquisas indicam a parceria na formação docente, como uma possibilidade viável de superação desses gargalos, sobretudo a dicotomia teoria/prática.

Pensando nas possibilidades de parceria, as reflexões desenvolvidas no estado do conhecimento nos permitem compreender que é urgente a aproximação entre as IES e a escola para melhor desenvolvimento e condução do ECS, na premissa de que ele seja um espaço formativo para todos os sujeitos envolvidos no processo de estágio.

O ECS, em todas as pesquisas, é entendido como um elo entre as instituições de formação e seus respectivos formadores. Logo, essa perspectiva da formação docente pela via da parceria traz à tona e dá relevância a corresponsabilidade na formação docente, quando compreendemos o papel do professor parceiro como formador.

Embora, via de regra, os professores parceiros não sejam formalmente valorizados e reconhecidos como sujeitos corresponsáveis pela formação dos futuros professores, são sujeitos ativos nos processos de formação e diretamente ligados na tríade que envolve o ECS: professor universitário – estagiário – professor parceiro. Nesse sentido, torna-se importante ouvir e registrar as vozes de tais sujeitos, de maneira a desvelar saberes e fazeres que possam contribuir para a efetivação, de direito e de fato, das relações de parceria na formação docente.

3 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA VISÃO DOS PROFESSORES PARCEIROS

Nesta terceira seção, nosso objetivo é fazer um diálogo com as narrativas dos professores parceiros de estágio de escolas de Educação Básica do município de Brejetuba/ES.

Em primeiro momento, é necessário compreendermos um pouco mais sobre nossos professores parceiros, já identificados brevemente na primeira seção, mas, apoiados na História Oral, voltaremos à questão, quando os sujeitos se identificam e relatam sobre sua formação, sua experiência docente e quais espaços escolares ocupam no município. Tais elementos nos auxiliarão a analisar o campo de fala de nossos parceiros. Em seguida, é preciso compreender como os professores parceiros participantes de nossa pesquisa entendem o ECS. Logo, perguntamos: qual concepção de ECS permeia a prática dos professores parceiros de estágio? Sob quais orientações são desenvolvidas as experiências de estágio?

Outra vertente que será analisada é em relação à constituição de parcerias na formação docente, tanto no que tange ao viés institucional entre IES e escola, quanto entre professor parceiro e estagiário. As entrevistas realizadas com nossos professores parceiros de estágio revelam as condições desse viés e, como tal, nos fornecem ricas pistas sobre o modo como se efetivam ou não tais parcerias para a realização do ECS nas escolas do município de Brejetuba/ES.

Saliento que as vertentes/categorias serão analisadas/discutidas em diálogo com os referenciais teóricos Foerste e Lüdke (2003), Foerste (2005), Ghedin, Almeida e Leite (2008), Tardif (2008), Pimenta (2012) e Pimenta e Lima (2017), contribuições discutidas e refletidas no estado do conhecimento, desenvolvido na segunda seção.

3.1 A HISTÓRIA ORAL: A ARTE DA ESCUTA

Com a pretensão de mapearmos experiências, saberes e fazeres acerca do desenvolvimento do ECS nas escolas públicas do município de Brejetuba/ES que nos

forneçam pistas acerca da concepção de estágio que permeia a realidade da formação de professores no município e como são estabelecidas as relações de parceria para o desenvolvimento desses processos formativos, nos preocupamos em desvelar o que as vozes dos professores parceiros podem nos dizer.

Com tal pretensão, ancorados em nossos referenciais, nos debruçamos em ouvir, registrar, socializar e dialogar com narrativas de professores parceiros de estágio em exercício nas escolas públicas do município de Brejetuba/ES. Visando atender nossos objetivos e considerando o caráter qualitativo de nossa pesquisa, nos ancoramos na metodologia da História Oral. De acordo com Carvalho (2022, p. 74), a “[...] História Oral é um recurso de pesquisa eficaz, pois possibilita o registro de experiências, conhecimentos e práticas de pessoas sobre suas experiências e fazeres, além de ser um recurso moderno e conhecido por história viva”.

A História Oral é uma metodologia de pesquisa que se fundamenta na utilização de fontes orais, que, por sua vez, apresentam-se como recurso de pesquisa tão válido quando a fonte escrita, gerando dados que podem ser registrados e analisados de forma autêntica (Bom Meihy, 1996). Para Santos e Araújo (2007), a História Oral constitui-se em “[...] um conjunto de procedimentos que têm como ponto de partida um projeto, e que têm como definição pessoas a serem entrevistadas. Tais entrevistas são gravadas, transcritas, conferidas e com autorização para serem usadas” (Santos; Araújo, 2007, p. 192).

Segundo esses autores, a metodologia da História Oral utiliza como técnica de coleta de dados a entrevista. Para tanto, é necessário pensarmos em quais serão os entrevistados e como se dará a escolha/captação desses sujeitos. Dessa forma, com base em Bom Meihy (1996), que classifica a abordagem da História Oral em três tendências principais, para o nosso trabalho utilizamos a tendência da História Oral Temática. Acerca da abordagem da História Oral Temática, Pereira (2022, p. 72) esclarece que ela se pauta

[...] nos depoimentos orais recolhidos de pessoas particularmente significativas para o problema focalizado pelo pesquisador e, por ser mais objetivo e tematizado, centra-se em um conjunto limitado de temas, buscando auscultar partes de experiências de vida diretamente relacionadas com a temática da pesquisa.

De acordo com Borges e Borges (2021, p. 94), na História Oral Temática,

[...] o pesquisador precisa ter claro o problema a ser pesquisado, para que possa obter do colaborador aquilo que é essencial para o seu trabalho. Para tanto, o pesquisador deve conduzir a entrevista, evitando digressões, o supérfluo e o desnecessário. Nessa modalidade, ao utilizar a técnica de “depoimentos pessoais”, determinados acontecimentos da vida de seu informante só vão interessar ao pesquisador se aqueles fatos e relatos se inserirem diretamente no trabalho, portanto, essa abordagem é mais objetiva.

Considerando a abordagem da História Oral Temática, delimitamos como nossos sujeitos de pesquisa professores parceiros de estágio, aqueles que recebem alunos de licenciatura em suas salas de aula, atuantes em escolas públicas do município de Brejetuba/ES. A delimitação de tais sujeitos ocorreu em função da temática abordada em nossa pesquisa, que se preocupa com os desdobramentos do ECS no que tange à formação inicial e continuada de professores, bem como com as relações de parceria estabelecidas para a sua efetivação.

De acordo com Santos e Araújo (2007, p. 197), uma entrevista na abordagem da História Oral Temática “[...] procura buscar a verdade pela narrativa de quem presenciou um acontecimento, ou dele tenha alguma versão”. Desse modo, os professores parceiros são potenciais colaboradores da pesquisa, pois vivenciam cotidianamente nos espaços escolares o desenvolvimento do ECS, podendo narrar a verdade acerca de fatos que se relacionam e/ou que são úteis para a temática pesquisada.

Acerca da entrevista, que ocupa lugar primordial no desenvolvimento metodológico da História Oral, salientamos que nos atentamos para aspectos que são relevantes para o êxito da entrevista, como a escolha dos sujeitos entrevistados; o contato prévio com eles, explicando os objetivos e a relevância da pesquisa; o planejamento que envolve todas as questões técnicas e documentais/burocráticas e a elaboração do roteiro de questões. Posteriormente submete-se a transcrição das narrativas e o retorno das transcrições para o entrevistado, que tem autonomia para modificar, acrescentar ou retirar partes; mediante essa apreciação, cederá a permissão de uso (Santos; Araújo, 2007).

Atentos a todos esses cuidados, realizamos quatro entrevistas semiestruturadas com professores parceiros de ECS, atuantes em escolas públicas do município de Brejetuba/ES, de acordo com os procedimentos metodológicos descritos em seção anterior.

Nossos entrevistados, que anteriormente já haviam sido comunicados e esclarecidos acerca dos objetivos da pesquisa, como também de livre e espontânea vontade, por entenderem a necessidade de contribuir para os processos formativos considerando a importância de suas contribuições, cederam o seu tempo para a realização da entrevista. Após apreciação de suas narrativas transcritas, nossos entrevistados procederam à cessão do direito de uso de suas entrevistas, dispensando a utilização dos critérios de invisibilidade, conforme documento em anexo. De acordo com Bom Meihy (1996), na História Oral, primamos por dar visibilidade aos sujeitos que cedem suas entrevistas, já que são os autores de suas narrativas, que, por sua vez, são carregadas de saberes construídos na experiência docente e na teoria que perpassa suas práticas; logo, também são autores referenciados em nosso trabalho.

3.2 O QUE DIZEM OS PROFESSORES PARCEIROS: DIALOGANDO COM AS EXPERIÊNCIAS

Acerca das entrevistas realizadas com nossos colaboradores, professores parceiros de ECS de escolas públicas do município de Brejetuba/ES, foi importante compreender de qual contexto docente partem as narrativas que subsidiarão algumas reflexões da presente dissertação. Dessa forma, apresentamos os seguintes parceiros de ECS entrevistados⁴: professoras Sabrina de Souza Proêza, Lílian Cândida Ribeiro Badaró, Eriete Teófilo Martins dos Santos e professor Oberdan Zambon,

Eu me chamo Sabrina de Sousa Proêza (Sousa com “s”, Proêza com “z”). A minha formação, é, eu comecei estudando Ciências Contábeis, então eu sou bacharel em Ciências Contábeis. Licenciada em Matemática, licenciada em Ciências Biológicas e também sou pedagoga. Eu trabalho na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Álvaro Castelo como professora de Matemática, também trabalho no Centro Municipal de Educação Infantil Professora Ivone Maria do Carmo Brum. Eu estou há 22 anos atuando na Educação Básica, seja na área de docente ou também na área de gestão e

⁴ As entrevistas dos professores parceiros de ECS colaboradores da pesquisa, encontram-se transcritas na íntegra, nos Apêndices A, B, C, D e E, entre as páginas 170 – 204 desta dissertação.

desde que eu comecei no ano de 2000, eu acompanho alguns alunos aí, nessa jornada no campo do Estágio Curricular Supervisionado (Proêza, 2022).

Me chamo Lílian Cândida Ribeiro Badaró, sou graduada em Letras Português-Inglês, atuo como professora de Língua Portuguesa na EEEFM “Álvaro Castelo” há vinte e quatro anos, atualmente estou como coordenadora. Então, eu recebo estagiários desde o início da minha carreira, acho que tem uns vinte anos, desde o primeiro estagiário (Badaró, 2022).

Meu nome é Eriete Teófilo Martins dos Santos, sou formada em História pela Faculdade de Carangola, me formei em 2000. Sou formada também em Geografia, eu fiz licenciatura plena em História em Carangola e Licenciatura curta em Geografia pela Faculdade de Carangola também. Porém, fiz outra licenciatura plena pela UNIMES em Geografia também. Bem, desde 1997 sou professora no município de Brejetuba/Es, comecei na escola “Álvaro Castelo”, lecionando História, Geografia, Português, Matemática (risos), Química e Física, em 1997. Hoje estou professora de História e Geografia e Ensino Religioso, estou nas duas redes atualmente, municipal e estadual, porém sou professora efetiva na rede municipal desde 2005, atuando na Escola Família Agrícola de Brejetuba como professora de História e Geografia e Ensino Religioso, nos anos finais do Ensino Fundamental. Na rede estadual, atuo como professora de Geografia na EEEFM “Álvaro Castelo” e disciplinas afins, no Ensino Médio noturno, modalidade regular e EJA. E desde 2001, quando eu já estava formada e podia assinar os documentos de estágio, eu passei a receber estagiários, com mais frequência a partir de 2005, quando passamos a ter mais pessoas fazendo licenciatura aqui em Brejetuba, porque antes era muito forte apenas o magistério (Santos, 2022).

Oberdan Zambon. Sou formado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em 1997 terminei a graduação e em 2006 terminei o mestrado em Fisiologia Vegetal pela mesma Universidade. Hoje eu trabalho na EEEFM Leogildo Severiano de Souza que é uma escola da rede estadual (Sedu) no município de Brejetuba. Eu trabalho tanto Ciências quanto Biologia, mas atualmente eu ocupo o cargo de gestor na escola, diretor. Sobre meu tempo de atuação, foram 23 anos como professor dentro da Educação Básica, trabalhando nessa parte de Ciências e Biologia, e agora, mais recentemente, estou há dois anos compondo a gestão. Eu diria que minha experiência com o ECS surge a partir de 2010 para cá, eu tive minhas primeiras experiências com estagiários diretamente, já tinha observado na escola, um tempo antes, alguns outros estagiários, mas que eu tive contato direto, eu diria a partir de 2010 (Zambon, 2022).

Nossos colaboradores, professores parceiros de ECS, foram selecionados considerando as áreas do conhecimento da BNCC para o Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio; logo, podemos observar nas narrativas a prevalência de experiências nas quatro áreas do conhecimento, especificamente nas disciplinas de Matemática, Português, História, Geografia, Biologia e Ciências, todavia, segundo Proêza (2022) e Santos (2022), professoras como elas e demais colegas do município, que iniciaram suas carreiras ainda na década de 90 e no início dos anos 2000, possuem certa experiência em várias outras disciplinas, até mesmo de outra

área do conhecimento. Nessa época, dado o contexto histórico da Educação no/para o campo, o município de Brejetuba, que havia sido emancipado em 1995 (antes distrito de Afonso Cláudio), dispunha de poucos licenciados para atuar na única escola do município que ofertava Ensino Fundamental II e Médio (EEEFM “Álvaro Castelo”), havendo, até meados do ano 2005, prevalência de profissionais formados pelo magistério (Santos, 2022).

Considerando esse cenário histórico da educação que afetava e ainda afeta as populações do campo, não diferente no município de Brejetuba/ES, observamos nas narrativas de nossos professores parceiros uma lacuna no seu processo formativo inicial que ainda se evidencia atualmente. Todos os entrevistados são professores que possuem mais de vinte anos de experiência docente no mesmo município e iniciaram suas atividades entre 1997 e 2000, quando ainda estavam cursando a licenciatura. Como o município de Brejetuba apresentava uma carência de professores das diversas áreas, esses profissionais assumiam a regência de sala ainda na graduação. Dito isto, Proêza (2022), esclarece:

Então, quando eu comecei no ano de 2000, eu me matriculei na faculdade num mês e no mesmo mês eu comecei a atuar como professora de matemática, porque o município de Brejetuba na época ele tinha carência de professor dessa área, então, logo que eu me matriculei, fui convidada, e eu não tinha ideia da importância do estágio pra vida de um acadêmico. Tanto que, a experiência que eu fui adquirindo foi experiência na sala de aula como professora, então a partir do momento que eu já atuava, o meu estágio acabava que já estava sendo feito, o professor só assinava (Proêza, 2022).

Acerca dessas condições do exercício docente concomitante ao ECS durante o período de graduação, comungando com Proêza (2022), Santos (2022) ressalta: “Eu comecei a faculdade em 1997 já trabalhando em sala de aula, terminei no final de 2000 [...]. Porém, nesta época não tínhamos professores suficientes para estarem conduzindo as regências de sala [...], eu mesma fazia a regência de sala e eu mesma já estava estagiando”. As narrativas das professoras indicam que é comum o atropelamento das fases dos processos formativos nos cursos de licenciatura durante a graduação, sobretudo do ECS. Em cada época, pode-se indicar fatores que afetam a efetivação do ECS para a formação inicial e continuada de professores; nesse/nessa caso/época, a ausência de docentes formados para a regência.

Não obstante, em função da importância da constituição dos saberes da experiência para formação docente em que nossos professores parceiros de ECS estão imersos constantemente, reafirmamos a necessidade de constituição desses saberes da experiência em articulação com os saberes acadêmicos. Assim como assumimos ser o estágio um componente primordial para que a formação inicial e continuada de professores se efetive no campo educacional, há também a necessidade de assegurarmos a indissociabilidade entre teoria e prática.

Tais experiências, narradas pelas professoras Proêza (2022) e Santos (2022) ao desenvolver suas disciplinas de ECS na graduação, aproxima-se de uma concepção de ECS como parte prática do curso, a partir do momento em que as IES na qual ambas estavam matriculadas consideravam suas atividades docentes como cumprimento do ECS. Proêza (2022), por exemplo, enfatiza que a orientação da IES era que o professor formado e atuante na disciplina de Matemática assinasse sua papelada como responsável do estágio. Já que ela atuava como regente de classe na disciplina, entendia-se que não havia necessidade de acompanhar a atividade do outro professor experiente, que poderia ser parceiro na realização do ECS.

Santos (2022), Proêza (2022), Badaró (2022) e Zambon (2022) destacam que esse panorama ainda é comum na realidade das escolas do município de Brejetuba/ES, no que tange ao desenvolvimento do ECS. Com relação a esse cenário, Pimenta (2012, p. 28) salienta que “[...] frequentemente o estágio tem sido associado à prática de ensinar [...]”, no entanto, ao assumirmos a indissociabilidade entre teoria e prática, o ECS não pode ser reduzido meramente à atividade prática, ele é também atividade teórica, sobretudo porque é parte integrante da matriz curricular teórico-acadêmica de todos os cursos de licenciatura (Pimenta, 2012).

Isso posto, a realidade evidenciada pelas narrativas em relação ao desenvolvimento do ECS de maneira desarticulada, entre orientações, debates, reflexões e atividades da IES e da escola, não assegura a articulação teoria/prática, evidenciando um gargalo no processo formativo. De acordo com Pimenta (2012), o ECS tem por finalidade uma aproximação do estudante de licenciatura com a realidade da escola, uma aproximação com a prática docente, mas não deve ser concebida como prática,

visto que essa atividade ocorrerá de fato quando o estudante for professor, na prática. Desse modo, Pimenta e Lima (2017, p. 33) afirmam que “[...] o estágio é unidade de teoria e prática e não teoria ou prática”, porque essa articulação é o que propicia a reflexão sobre a ação, é a teoria sobre a prática docente, o que permite ao futuro professor refletir sobre a realidade educacional em que se inserir e nela poder intervir.

Considerando esses e outros fatores que se evidenciaram na narrativa de nossos professores parceiros, tanto no que tange aos desafios quanto nas potencialidades, acerca das experiências num percurso profissional com mais de 20 anos dos parceiros de ECS colaboradores de nossa pesquisa, torna-se inegável a construção de uma concepção de ECS. Quando indagados acerca de qual concepção de ECS permeia a sua prática como professor parceiro de ECS, foi consenso entre os quatro professores a importância que o ECS assume na formação docente.

De acordo com Proêza (2022), “[...] a partir do momento que a gente vai ganhando experiência, conhecimento, o que a gente pensa sobre a educação muda também [...]”. Ela enfatiza que sua concepção de estágio foi sendo moldada no decorrer do tempo e de acordo com as experiências vivenciadas, sobretudo na constituição de sua identidade docente. A afirmação da professora compactua com o que Borges e Bitte (2017), Pimenta e Lima (2017) enfatizam acerca da identidade docente, que ela é dinâmica e compósita, constituindo-se cotidianamente no fazer docente em todos os processos que suscitam ação-reflexão, em que percebemos o encontro da teoria/prática e/ou as trocas de saberes, tanto acadêmicos quanto da experiência.

Por conseguinte, o aluno estagiário não sai do curso de licenciatura com uma identidade formada, ela não é pronta e acabada, nem mesmo para docentes com décadas de atuação, mas sua identidade começa a se constituir antes mesmo de entrar na graduação, nas relações escolares, na família, com os amigos, nas relações de resistência e na construção dos diversos saberes que permeiam a vida (Arroyo, 2005). Desse modo, a realização do ECS efetivamente, sobretudo articulando as dimensões formativas teoria/prática, se mostram relevantes na formação docente inicial como parte de sua constituição identitária de professor, de igual modo, o mesmo ECS possibilita formação continuada, entendendo que sua condução também é parte

constituente da identidade docente do professor parceiro de estágio, promovendo a construção de outros saberes. Segundo Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 14),

[...] a identidade dos professores, como toda identidade, faz-se e é este fazer-se que constitui o que somos enquanto sujeitos que assumem a própria história de seu tempo, especialmente porque trabalham para construir a história de outros tempos e espaços.

No que concerne à construção da identidade docente e à importância do ECS para esse momento de constante construção, Proêza destaca:

Então, com o tempo, o que eu fui percebendo, o quanto que o estágio é importante pra vida acadêmica, no sentido de preparar o aluno/estagiário para enfrentar os conflitos da sala, porque a gente não tem ideia, a gente pensa que dar aulas é só chegar e dar aulas, e quando a gente observa que isso faz muita diferença, a gente vê a diferença dos profissionais. Então, como professora de Matemática e que acompanha estagiários na área de Matemática, como gestora, pedagoga da outra escola municipal, que também acompanho estagiários, junto aos professores, eu consigo ver a diferença dos profissionais que eu recebo depois, porque os profissionais que vão formando, eles acabam trabalhando conosco como nossos colegas, e aí a gente vê a diferença daquele que fez o estágio efetivamente e vê a diferença daquele que não fez o estágio, na sua atuação na sala de aula (Proêza, 2022).

A partir da contribuição de Proêza (2022) e Santos (2022), ressaltamos a importância do ECS para a formação docente, principalmente no tocante à capacidade de reflexão sobre os processos da realidade escolar; no tocante à reflexão da teoria sobre a prática e seu permanente reencontro, que são elementos essenciais para sua atuação em sala de aula; no tocante à mediação dos processos de ensino aprendizagem nos múltiplos espaços de aprendizagem. As concepções de ECS apresentadas por Proêza (2022) e Santos (2022) vão ao encontro das ideias de Zambon (2022):

Bom! Com relação ao estágio, eu o acho fundamental na formação de qualquer profissional hoje que vai trabalhar na educação, porque eu acho que é o momento que você vai aprimorar o conhecimento e vai moldar ou construir, conforme o que nós temos hoje como modelo de Educação no estado, seja tanto na rede municipal ou na rede estadual, e é o momento que você mais aprimora o conhecimento e prepara o estagiário para a realidade daquilo que nós temos dentro das escolas. Então, ele presencia, ele tem contato real com o mundo que a gente vive dentro da educação, daí, a grande importância de o estágio ser supervisionado, né, é estar preparando literalmente esse aluno estagiário para o mundo do trabalho docente, esse momento é fundamental para que a gente tenha isso bem estabelecido (Zambon, 2022).

A narrativa de Zambon (2022) corrobora o que Pimenta (2012) destaca acerca do ECS, ou seja, é uma possibilidade de aproximação do estudante de licenciatura com a realidade da escola de Educação Básica. O processo de aproximação apontado por Pimenta (2012) é interligado à reflexão, sendo o ECS uma alternativa para promover essa reflexão, considerando a necessidade de articular os diferentes saberes e as dimensões teoria/prática. Zambon (2022) afirma que o ECS permite que o professor em formação conheça a realidade que vivemos hoje no cenário educacional e seja minimamente preparado para atuar nessa realidade.

De acordo com Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 26), estamos em um novo momento da Educação no século XXI: “[...] a escola para poucos de ontem cedeu lugar, hoje, à escola pública para muitos. Temos uma nova clientela, temos novas necessidades a serem atendidas”. Essas novas necessidades reverberam cotidianamente na realidade escolar, entre as quais a solução das dificuldades de condução dos processos de ensino-aprendizagem. Diante dessas necessidades reais, Zambon (2022) enfatiza que o ECS é um espaço que permite dialogar com os conhecimentos já construídos e construir novos conhecimentos.

Essa possibilidade de construção de conhecimentos apontada por Zambon (2022) pode e deve ocorrer por meio da articulação dos saberes acadêmicos com os saberes da experiência, da associação entre teoria/prática. No entanto, Ghedin, Almeida e Leite (2008) alertam acerca dos programas de ensino dos diversos cursos de licenciatura do país, que acabam por conceber suas disciplinas de forma isolada da realidade das escolas. Essa forma de desenvolver os conteúdos curriculares acaba por produzir uma visão acrítica nos futuros professores, que se ancoram no modelo da racionalidade técnica.

O que significa isso? É preciso superar um modelo de formação que considera o professor apenas como transmissor de conhecimentos, que se preocupa somente com a formação de atitudes de obediência, de passividade e de subordinação nos alunos, que trate os alunos como assimiladores de conteúdos, a partir de simples práticas de adestramento que tomam como mote as memorizações e repetições e repetições de conhecimentos que pouco têm a ver com a realidade dos alunos (Ghedin; Almeida; Leite, 2008, p. 30).

Considerando a racionalidade técnica na formação de professores, Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 33) se manifestam sobre a realização do ECS nos espaços escolares, que “[...] segue um modelo técnico científico, baseado quase que exclusivamente no nível da informação, e tem como habilidade cognitiva básica a memória, a descrição dos dados e o relato da experiência como base do conhecimento”. Esse modelo, que se baseia no relato da experiência, na informação, que ocorre apenas por meio da observação e memorização, sem uma aproximação crítica com a realidade observada, lança o ECS no campo da prática como imitação de modelos.

De acordo com Pimenta e Lima (2017), a prática como imitação de modelos também é denominada por alguns autores como artesanal. Não há dúvida de que a profissão docente também é prática, porque se trata de aprender a fazer algo, seja na IES, seja na escola, e de que os alunos ou docentes em formação aprendem observando, imitando, mas sobretudo elaborando seu próprio modo de ser, pensar e agir diante daquilo que se observa. Dessa forma, entendemos que só é possível essa construção da aprendizagem, elaboração de seu próprio modo de ser e constituição de sua identidade docente quando o estudante em formação é capaz de lançar mãos dos conhecimentos teóricos, acadêmicos e curriculares construídos na IES para refletir sobre a realidade da escola e nela poder intervir (Pimenta; Lima, 2017).

Se esse processo de articulação entre os saberes, entre a realidade concreta e a teoria não ocorrer, o ECS não é concebido numa perspectiva reflexiva, configurando-se meramente como uma prática modelar e imitadora.

O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de aulas-modelo (Pimenta; Lima, 2017, p. 29).

O ECS então, se concebido como imitação de modelos escolares, dissocia-se da sua possibilidade como via articuladora das dimensões formativas teoria/prática, reduzindo o ECS ao sentido antagônico de formação como hora da prática. Segundo Pimenta (2012), essa concepção reducionista do ECS tem sido impregnada nos campos de estágios e seus protagonistas, sejam eles estagiários, professores da IES

ou professores parceiros de ECS. Acerca desse último sujeito, Badaró (2022) declara sua concepção de estágio:

A minha concepção é que o estágio, ele é a apropriação da prática da profissão docente, que eu escolhi. Então, eu tenho a teoria e o estágio é a prática, a forma que eu vou visualizar como será quando eu estiver ministrando aulas naquela profissão, então pra mim é a prática. Na verdade, é a teoria e a prática, porque é a observação, é como que vão ser os comportamentos, falando da questão de professora, como será o comportamento dos alunos, qual vai ser a minha reação, o que eu tenho que fazer, quais serão meus procedimentos, metodologias. Então o estagiário vai se apropriar disso, dessa prática. Para eu exercer a profissão que eu escolhi, que o estagiário escolheu, que é ser professora (Badaró, 2022).

Na narrativa de Badaró (2022), ela acentua o ECS como prática. Não obstante os inúmeros saberes elencados por ela em sua narrativa, que são saberes próprios da experiência e que, sem dúvida, são parte da constituição da identidade docente, nos atentamos para essa afirmativa do ECS como prática. De acordo com Pimenta e Lima (2017), Pimenta (2012) e Ghedin, Almeida e Leite (2008), o ECS é também teoria e seu desenvolvimento deve ancorar-se na associação dessas duas dimensões. Dessa forma, ao concebermos o estágio como atividade teórica e prática, assume-se que “[...] não há prática sem teoria e nem teoria sem prática. Separar essas duas dimensões da existência humana é o que constitui o maior descaminho da ação profissional do professor” (Ghedin; Almeida; Leite, 2008, p. 15). Logo, toda prática é reveladora de uma teoria implícita, que revela também o modo de ser do professor.

Consentir que não há prática sem teoria e teoria sem prática é reconhecer que ambas as dimensões são indissociáveis e que não há sobreposição de uma dimensão em detrimento da outra, como comumente presenciamos na realidade. De acordo com Pimenta (2012, p. 82), a teoria deverá ser formulada e aplicada para explicar e atender às necessidades concretas da realidade, pois “[...] a reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem a teoria que retorna à prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la”, ou seja, retornam entre si constantemente, em um movimento dialógico e dialético.

No entanto, as concepções de ECS que perpassam as narrativas de nossos colaboradores — professores parceiros de estágio do município de Brejetuba/ES — se constituem, como já afirma Proêza (2022), de saberes e fazeres diários, que podem

se construir e reconstruir constantemente. Acerca da constituição diária da formação docente, sobretudo em relação ao ECS, é importante compreender de que forma são efetivadas as relações entre as instituições responsáveis pelo desenvolvimento do ECS — IES e escola —, bem como os seus sujeitos — professor da IES, aluno estagiário e professor parceiro de ECS.

De acordo com Foerste (2005, p. 68), “[...] a educação, por exemplo, está hoje sendo significativamente afetada pelo debate da colaboração, do trabalho cooperativo, enfim, pela parceria”. O autor destaca que os processos educacionais hoje exalam a necessidade de múltiplas parcerias para se efetivarem, sobretudo no que tange à formação de professores, que tem sido tomada como uma necessidade urgente a fim de possibilitar a garantia do diálogo entre todos os protagonistas da formação docente, quais sejam, as instituições formadoras e/ou seus sujeitos.

Os processos de parceria têm por finalidade produzir alternativas institucionais para atender as inúmeras demandas que se apresentam na formação docente ou mitigá-las, de acordo com cada contexto específico. Segundo Foerste e Lüdke (2003, p. 165), “[...] negociações são estabelecidas, com transparência ou partilha de tarefas e responsabilidades identificadas com determinados grupos, localizados em instituições diferentes”. Desse modo, evidencia-se a parceria interinstitucional, que envolve um trabalho articulado entre as instituições corresponsáveis pela formação do futuro professor — a IES e a escola de Educação Básica.

A corresponsabilidade dessas duas instituições na formação de professores ocorre na medida em que entendemos a escola como espaço de formação e os seus professores como formadores. Esse processo dual de formação incide com toda força no contexto de realização do ECS, já que essa disciplina necessita intrinsecamente da articulação entre IES e escola para ser realizada efetivamente. Ancorados em Foerste e Lüdke (2003), Foerste (2005) e Borges (2012), apontamos que a realização do ECS que precisa das duas instituições formadoras para se desenvolver só acontece por meio de um processo de parceria, desde o momento em que o estagiário ou o professor da IES faz o primeiro contato com a escola. Acerca de parcerias,

Monteiro (2021), à luz de Foerste e Lüdke (2003), situa rapidamente três tipos de parceria já discutidos neste trabalho, sendo

[...] colaborativa, oficial e dirigida. A primeira consiste no processo de articulação entre professores das universidades e da Educação Básica. Já a parceria oficial possui caráter burocrático e exige decreto governamental, instância à qual se juntam as universidades. Por fim, a parceria dirigida diz respeito à racionalidade técnica dos cursos das universidades, em um processo de mostrar às escolas seu trabalho e forma de atuação, influenciando as concepções de formação (Monteiro, 2021, p. 92).

Acerca do primeiro tipo de parceria, a colaborativa, Foerste (2005, p. 93) contribui enfatizando que ela surge como a possibilidade mais viável para se garantir um processo de formação docente qualitativo, tanto inicial quanto continuada, pois “[...] são práticas que se firmam na perspectiva de superar a racionalidade técnica, que tem colocado ao longo de muito tempo a universidade e a escola básica como instituições desarticuladas na formação do professor”. Dito isso, a parceria colaborativa é uma alternativa possível e urgente para a formação de professores, para e na realização do ECS, pois ela estrutura, por meio da articulação entre IES e escola, os saberes acadêmicos e os saberes da experiência, possibilitando a articulação teoria/prática. Tardif (2008) afirma que a formação docente deve ser concebida por meio da parceria, sobretudo uma parceria que possibilite a corresponsabilidade das duas instituições de formação, por meio da partilha de objetivos, compromissos e responsabilidades sobre o processo formativo.

Considerando as contribuições de Foerste e Lüdke (2003), Foerste (2005) e Tardif (2008) acerca da importância da parceria para se garantir um movimento formativo plural, que dê conta da formação docente inicial e continuada, apontamos a parceria colaborativa interinstitucional como uma potência na e para realização do ECS, haja vista a necessidade de articulação institucional entre IES e escola para a realização do ECS. Via de regra, em todos os movimentos de estágios, haverá a necessidade de se assegurar a parceria colaborativa interinstitucional, que agrega os papéis da IES e da escola, bem como dos sujeitos de formação: professor da IES – estagiário – professor parceiro de ESC (Foerste, 2005).

Se podemos apontar a parceria como possibilidade para realização do ECS, de igual modo apontamos o ECS como uma possibilidade de parceria na/pela aproximação da

IES com a escola de Educação Básica no processo de formação de professores. Desse modo, torna-se importante compreender quais e como são estabelecidas as relações de parceria, sobretudo a colaborativa interinstitucional, na e para realização do ECS no município de Brejetuba/ES.

No tocante à realização de parcerias na e para realização do ECS nas escolas do município em tela, foi consenso nas narrativas de nossos professores parceiros de estágio a ausência da parceria colaborativa interinstitucional. Desse modo, não é possível observar uma articulação entre as IES e as escolas, ou seja, uma associação dos saberes acadêmicos com os saberes da experiência. Isso posto, Santos (2022) aduz;

Então, seria de grande valia se a instituição acadêmica formadora estivesse junto com a escola, na qual o estagiário está fazendo esse trabalho bacana. Só que em todo esse período de gestão e de regência de classe, eu nunca tive a presença de nenhuma IES fazendo esse controle, esse acompanhamento. Nunca participei, nem por e-mail, nem por telefone, nem por conversa ou por visita, de nenhum (vamos colocar assim) orientador de estágio, de nenhuma faculdade, nos ensinando, nos orientando: Olha professora, olha gestora, você podia fazer assim e assim e assim, você vai receber o estagiário e vai ser orientado assim e assim, você vai receber o estagiário e vai ser orientado de tal maneira. Eu vejo que isso é uma falha muito grande das instituições, porque elas simplesmente dão os estágios, mas não entram em contato com nenhuma escola do município de Brejetuba/ES [...] (Santos, 2022).

A narrativa de Santos aponta essa lacuna na e para a realização do ECS em relação a essa parceria interinstitucional entre as instituições formativas, reafirmada por Badaró (2022):

Em todo meu tempo aqui, eu não me lembro de ter sido procurada ou procurarem a escola para fazer algum diálogo, é sempre o aluno estagiário que vem, nunca a instituição superior. É sempre o aluno estagiário que vem sozinho e entra em contato.

É latente a reflexão sobre como se desenvolver uma parceria colaborativa que seja efetiva, quando não se há a articulação entre a IES e a escola. Está explícita nas narrativas de Santos (2022) e Badaró (2022) a ausência de comunicação entre as instituições de formação, que, segundo elas, comungando com Proêza (2022) e Zambon (2022), deveria partir inicialmente da IES, mesmo que as escolas possuam prerrogativa de aceitar receber ou não estagiários em seus espaços de aprendizagem.

É importante também ressaltar que os estagiários são estudantes dos diversos cursos de licenciatura matriculados nas disciplinas de ECS. Grosso modo, antes de incidir sobre a escola e seus professores, a responsabilidade formativa incide sobre a IES e seus professores/orientadores de estágio.

Não podemos perder de vista também a necessidade de contrapor a dicotomia teoria/prática, possível por meio da formação inicial e continuada de professores com parceria colaborativa, e tomamos o ECS como a mola propulsora das práticas de parceria na formação docente. Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 36) destacam que

[...] a aproximação entre o espaço da escola de formação e os contextos reais de exercício profissional precisa se basear em um novo relacionamento no qual as escolas sejam consideradas espaços fundamentais de aprendizagem profissional e não simples espaços de aplicação.

De acordo com nossos parceiros de ECS, a IES não tem concebido o estágio dessa forma. Segundo Proêza (2022), os estudantes de licenciatura chegam à escola com orientações apenas burocráticas. A professora indaga se existe algum vínculo entre as instituições, já que, segundo ela, não há mais nenhum diálogo, minimizando o ECS apenas a uma parte documental e burocrática. Acerca da relação estabelecida com a IES, Proêza declara:

Relação nenhuma. Não existe uma relação. Geralmente o aluno chega com uma declaração da faculdade solicitando a permissão para que ele faça o estágio, aquilo ali é o único vínculo que se tem, se é que pode ser chamado de um vínculo, pra mim é uma questão burocrática. Ele chega com aquela declaração, solicitando que o estágio seja feito e ponto, não tem mais nada. A partir dali, eu particularmente peço para ver o tal do manual, se existir um manual, eu peço para ver o que precisa ser feito, para que eu tenha uma ideia, porque não existe relação, nem contato nenhum. O aluno entra e sai, sem a escola ter nenhum contato com a instituição formadora dele, nem com o professor de estágio, nada disso (Proêza, 2022).

Considerando as condições de desenvolvimento do ECS apresentado pelas professoras, Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 37) assinalam que

[...] é preciso considerar um processo formativo no qual o estágio tenha por objetivo formar o profissional docente como intelectual crítico-reflexivo, possibilitando a construção dos saberes docentes necessários para compreender e atuar na realidade educacional e propor alternativas pedagógicas.

Sem articulação institucional que assegure a consolidação da parceria colaborativa como potente alternativa de formação docente inicial e continuada numa perspectiva plural, não há partilha de objetivos, compromissos, responsabilidades e negociações, bem como se torna fragilizada a articulação dos saberes acadêmicos com os saberes da experiência (Foerste, 2005). De acordo com Zambon (2022),

[...] a relação hoje, entre, por exemplo, a IES de onde vem o estagiário e a instituição onde ele vai fazer o estágio, simplesmente eu diria, só por um documento de aceitação ou não, do estagiário, nada mais, uma relação extremamente fria.

Zambon afirma mais uma vez a ausência de diálogo, de contato, de parceria interinstitucional no e para o desenvolvimento do ECS nas escolas do município de Brejetuba. Comungando com Foerste (2005) e Proêza (2022), Zambon (2022) enfatiza que o

[...] estágio ficou sob responsabilidade somente da instituição que está aceitando o estagiário (escola), e aí, se faz relatórios depois e esses relatórios são encaminhados à IES, e a parceria na formação docente fica extremamente fragilizada, para não dizermos que não existe.

Podemos inferir, a partir dessa narrativa, que a condução do ECS nos espaços escolares fica a cargo apenas da escola e de seus professores, impossibilitando a corresponsabilidade dos processos de formação e a articulação dos saberes da experiência com os saberes acadêmicos.

Foi comum, na narrativa dos colaboradores de nossa pesquisa, a ausência de diálogo entre a IES e a escola. Assim, é possível destacar uma omissão da IES em relação ao seu papel no processo de desenvolvimento do ECS, desde o momento em que ela encaminha o estagiário para o campo, sem ao menos direcioná-lo para uma escola que seja parceira da instituição, parceira do orientador de estágio, ou seja, encaminha-o para qualquer escola. Entendemos que toda instituição de ensino tem muito a contribuir na formação do licenciando, entretanto, se não houver consenso dos compromissos e partilha dos objetivos, dificilmente haverá um processo formativo pautado na parceria colaborativa.

Desse modo, instala-se a prevalência de uma responsabilização do ECS sobre a escola-campo de estágio e do professor parceiro, na medida em que a IES não faz

nenhum contato com as escolas para participar efetivamente da realização do ECS. A parceria, por sua vez, produz um processo que é formativo tanto para o estagiário, quanto para o professor parceiro e também para o professor universitário. Acerca dessa omissão da IES na corresponsabilidade de efetivar o ECS por meio da parceria colaborativa interinstitucional, é possível observar que “[...] de um modo geral, os estágios foram sempre considerados como aspectos irrelevantes na formação docente na maioria dos cursos de formação do professor” (Ghedin; Almeida; Leite, 2008, p. 43).

Em relação à realização do ECS, podemos inferir nas narrativas que não há parceria colaborativa institucional. Segundo Borges (2012), existe urgência em se buscar uma verdadeira aproximação institucional entre as instituições formadoras, IES e escola, considerando as responsabilidades que cabem a cada uma dessas instituições e seus sujeitos, professores universitários (supervisores de estágio) e professores da escola básica (parceiros de estágio), sobre a formação do estudante de licenciatura.

Conforme Foerste (2005) e Tardif (2008), entendemos que só é possível a realização do ECS por meio da parceria. A parceria, por sua vez, pode se estruturar de diferentes maneiras, a depender do seu contexto de aplicação e das necessidades da realidade social. No contexto educacional, ela é urgente e necessária, surgindo como uma possibilidade de mitigar as lacunas na formação docente, sobretudo no e para o desenvolvimento do ECS (Foerste; Lüdke, 2003).

Considerando essa flexibilidade que a parceria assume de acordo com as necessidades de cada contexto de formação, identificamos que o tipo de parceria estabelecida para e na realização do ECS nas escolas do município de Brejetuba é o que Borges (2012) denomina parceria de fato. Embora no trabalho de Borges (2012) ele discuta a necessidade de parcerias interinstitucionais de direito e de fato, o que realmente atenderia às necessidades e especificidades da parceria colaborativa, entendemos que, no contexto em que emergem as narrativas de nossos professores parceiros de ECS, a parceria de fato torna-se a única alternativa viável mediante a omissão das IES sobre suas responsabilidades institucionais com o Estágio Curricular Supervisionado.

De acordo com Borges (2012), a parceria de fato ocorre através das relações interpessoais e inicia-se desde o primeiro contato do estudante em formação com a escola para formalizar o ECS. Ela se estrutura de várias maneiras, normalmente atrelada às relações de amizade entre os estagiários e os profissionais da escola, que, em vários casos, foram seus professores no ensino básico ou foram indicados por terceiros para procurar determinada escola, diretor, pedagogo ou coordenador. Pontuamos a prevalência da parceria de fato na realidade do desenvolvimento do ECS nas escolas de Brejetuba a partir das narrativas de Proêza (2022), Santos (2022), Badaró (2022) e Zambon (2022), que ressaltaram nunca terem recebido nenhum contato institucional das IES e que, em mais de 20 anos de experiência docente, somente os estagiários fazem contato com a escola para formalização do ECS. Nesse sentido, Badaró (2022) assevera:

Geralmente, quando nós recebemos estagiários, eles ligam para saber o momento que pode conversar com a diretora, com a professora, se a professora aceita a presença do estagiário, sempre é o estagiário que entra em contato com a escola. Na minha experiência de professora, eu nunca tive um contato com a instituição formadora, por exemplo a faculdade, nunca tive nenhum contato. Nenhum professor, nem o orientador de estágio, nem o coordenador do curso, nada. Sempre é só o aluno estagiário, que entra em contato com a diretora, e aí a diretora entra em contato com a professora e a gente recebe da melhor forma, da melhor maneira possível, conversa, orienta, fala que a gente pode receber, aí passa o horário das aulas. [...] Mas eu sempre recebo da melhor maneira, porque muitos são meus ex-alunos geralmente são alunos que estudaram aqui e estão retornando. Então eu oriento falando que pode ficar à vontade, que é para aprender mesmo e que bom que ele voltou, que bom que ele está estudando [...]. (Badaró, 2022).

Na narrativa de Badaró (2022), fica evidente a incidência da parceria de fato entre os estagiários, a escola e os professores parceiros da realidade pesquisada. Via de regra, compreendemos que, mesmo sem o estabelecimento de um vínculo institucional entre IES e escola, as experiências de estágio estão se desenvolvendo nos âmbitos escolares. Diante da premissa de que existe a parceria de fato como alternativa viável para realização do ECS, adotada por estudantes em formação e seus respectivos professores parceiros de estágio, é relevante pontuar um aspecto adotado pelos professores para o desenvolvimento do ECS sob essas condições.

No tocante ao desenvolvimento do ECS pela via de fato, foi consenso entre as narrativas de nossos professores parceiros colaboradores da pesquisa a primazia pela

perspectiva do acolhimento como uma alternativa para e na realização do ECS. O acolhimento no estágio, de acordo com Santos (2022) e Zambon (2022), apresenta-se como uma via articuladora da consolidação da parceria no processo de formação docente, inicial e continuada. Diante disso, Zambon (2022) contribui afirmando:

Ao receber o estagiário, acho que o primeiro ponto fundamental é a escola acolher o estagiário, porque, se a escola não acolhe o estagiário, ele já vai se sentir excluído do processo dentro de uma instituição que não acolhe. Então, ao acolher estagiário, a gente tem que acolher na parte de gestão, falar da importância da formação dele aqui na instituição (escola), da parceria que a instituição tem que ter com o estagiário e depois encaminhar esse estagiário para a equipe, na verdade, de trabalhos pedagógicos, que também juntamente com o professor da área específica a qual ele veio fazer o estágio, eles estarão assim, juntos/próximos, é onde o estagiário vai observar e ver como que realmente o trabalho é conduzido dentro da instituição (Zambon, 2022).

Nessa mesma perspectiva, Santos (2022) assevera que

[...] quando os estagiários são acolhidos na escola, eu vejo que, no processo educacional, no processo educativo, não é só ministrar as aulas, muito menos assistir às aulas dos professores. Eu vejo que ele tem uma participação por um todo, por um inteiro da escola, saber como que funciona, participar dos projetos internos da escola, participar dos recreios, participar de atividades extra classe, participar de viagens de estudo, participar das aulas, tanto ministrando quanto observando, e participar dos processos também, como as reuniões, dos planejamentos, para ele ver como que funciona, estar junto com a gestão, estar junto com o pedagógico, estar junto principalmente com os discentes e os docentes (Santos, 2022).

A partir das contribuições de Zambon (2022) e Santos (2022), enfatizamos que o acolhimento se mostra como uma possibilidade de aproximar os estagiários e os professores parceiros, objetivando propiciar um processo de construção do conhecimento, de maneira que essa perspectiva do acolhimento seja formativa, considerando a ausência da parceria interinstitucional que deveria ser orientadora e articuladora do ECS.

As narrativas de Zambon (2022) e Santos (2022) sobre acolhimento vão ao encontro do que Araújo (2014) define como acolhimento formativo. A perspectiva do acolhimento formativo é uma via de consolidação da parceria na formação inicial e continuada de professores, pois supera a simples inserção do estudante de licenciatura na escola; ele permite que o estudante em formação transponha o lugar

de observador e consiga transitar pela zona docente, em articulação com o professor parceiro. Sobre o acolhimento formativo, Araújo (2014) afirma:

Esse modo de recepcionar estagiários assume características específicas que apontam para um engajamento do professor da educação básica no processo de formação profissional do estagiário. Ele se vê na posição de realizar intervenções formativas junto ao estagiário. O professor da escola se vê assim como alguém que deve interferir no processo e atuar na formação de um futuro docente (Araújo, 2014, p. 119).

O acolhimento formativo apontado por Araújo (2014) e encontrado na realidade docente pesquisada supera a simples recepção do estudante e sua presença no ambiente escolar apenas como mero observador, alguém distante da realidade escolar/docente e que não se sente pertencente do processo que vivencia. De acordo com Ghedin, Almeida e Leite (2008), a observação da realidade por si só, se não for relacionada a uma teoria, para se confrontarem e retornarem entre si em unidade de sentido, não dará conta da urgente, complexa e plural formação de docente.

Na perspectiva de superar o ECS como momento de mera observação, Zambon (2022), Santos (2022), Proêza (2022) e Badaró (2022) lançam mão do acolhimento formativo para a e na realização do ECS como uma tentativa de mitigar as lacunas que se apresentam pela falta de parceria colaborativa interinstitucional. De acordo com os professores entrevistados, essa foi a opção viável encontrada para que o professor parceiro de ECS pudesse contribuir para a formação do estagiário, a partir de seus fazeres e dos saberes de sua experiência. Acerca dessas contribuições, é necessário pensar numa formação que seja mais plural e que permita ao professor em formação transitar pelos meandros da realidade docente.

De acordo com Araújo (2014), pela via do acolhimento formativo, é inegável o processo de formação e a construção de saberes; no entanto, o professor parceiro “[...] elabora algumas práticas com o objetivo de contribuir de alguma maneira para a formação, tendo como referência suas próprias necessidades nesta fase. Contudo, suas ações ainda não possuem um caráter plenamente intencional e sistematizado” (Araújo, 2014, p. 120). Proêza (2022) enfatiza:

Aí quando você me pergunta: existe alguma orientação da instituição formadora? Não, não tem. A única coisa que o estagiário chega é com alguns papéis dentro de uma pasta e/ou no envelope, aí eu, que estou ali tentando

facilitar o processo, dou uma olhada no que efetivamente é preciso fazer, observo o que está pedindo lá, está pedindo o quê, para olhar o PPP? Olhar o plano de ensino? Observar as aulas? Com base nisso, eu vou traçando um cronograma. Agora orientação direta, não existe. Só mesmo esses formulários que chegam até a gente, aí conseguimos ter uma ideia, e não sabemos se essa ideia está certa, acerca do que realmente é pra fazer (Proêza, 2022).

Santos (2022) também enfatiza

[...] que o estagiário, ele não pode se limitar somente a sala de aula, ele tem que observar desde como funciona o trabalho do braçal, do porteiro, da merendeira, do geral da escola, não só estar limitado à sala de aula, aplicação de aula e assistir à aula. Eu vejo que ele precisa participar da escola por inteiro, desde a secretaria, a parte pedagógica, a parte gestora, a parte de projetos, acompanhar os alunos e acompanhar a escola no período que ele estiver estagiando. Eu vejo que isso é ganho para o estagiário e para a escola. E aí, ao receber o estagiário, dentro das possibilidades, dentro da demanda da escola, o estagiário ele é envolvido por inteiro (Santos, 2022).

É consenso nas narrativas dos professores parceiros a falta de orientação para o desenvolvimento do ECS, o que dificulta a efetivação do processo de estágio, que reflete diretamente sobre a formação inicial (do estagiário) e continuada (do professor parceiro). Essa proposta elaborada por Santos (2022) de promover um movimento para que o estudante de licenciatura, ao desenvolver o ECS, transite pelos contornos da realidade docente e seja envolvido por inteiro com a escola, permitindo que ele se sinta parte integrante da pluralidade que emerge naquele espaço, foi concebida com base em sua própria experiência docente, sem qualquer orientação da IES, do estado ou de qualquer outro órgão ou instância a que interesse a formação do professor.

Coadunando com as narrativas de Proêza e Santos, Benites (2012) também aponta a falta de orientação para a formação no que tange ao trabalho dos professores parceiros de estágio, que são formadores no âmbito do ECS. O professor parceiro “[...] é identificado por ser professor, pelas condutas adotadas, pela postura, pelo modo de agir e se expressar, pela maneira como organiza seu espaço de trabalho, toma decisões e reflete ou não sobre suas ações” (Benites, 2012, p. 52), contudo, na maioria das vezes, ele não é reconhecido como um formador, ficando ligado apenas ao aspecto do ensino.

Segundo Benites (2012), ao minimizar o processo de desenvolvimento do ECS nas escolas referente ao aspecto do ensino, as IES usam essa concepção para se

eximirem de suas responsabilidades de estar presente nos espaços escolares, conduzindo coletivamente o ECS junto à escola e aos professores parceiros. Logo, essa redução do ECS ao aspecto do ensino se relaciona com a falta de orientação para condução do ECS no espaço escolar apontada por Santos (2022) e Proêza (2022), deixando as responsabilidades do estágio no ambiente escolar a cargo apenas dos professores parceiros, o que fragiliza a parceria colaborativa que coloca ambas, IES e escola, como corresponsáveis da formação docente (Benites, 2012).

Grosso modo, entendemos que a falta de orientação ou mesmo de diálogo da IES com a escola para haver realmente a efetivação de uma parceria interinstitucional colaborativa tem afetado o desenvolvimento do ECS nas escolas-campo no que tange principalmente às contribuições do professor parceiro para a formação do estagiário. Diante desse contexto, Santos (2022) explica:

Eu acho que o professor, o gestor, ele tem que acolher. Mas não foi conduzido nada, orientado nada pela instituição acadêmica formadora; isso veio através de nós, seres humanos que estão também em constante construção acadêmica e contribuindo para a construção acadêmica do estagiário.

Santos (2022), mais uma vez, reafirma que os professores parceiros têm apostado no acolhimento, mediante a falta de orientação para o trabalho do professor parceiro. De acordo com Proêza (2022), essa falta de orientação e de diálogo da IES acerca do que se espera para o e no desenvolvimento do ECS na escola possibilita que os professores parceiros se sintam fragilizados ou despreparados para conduzir esse processo, uma vez que os estagiários são depositados na escola como se a sua presença ali, por si só, fosse garantir a efetivação da aprendizagem e a articulação dos saberes acadêmicos aos saberes da experiência. Proêza (2022) narra a seguinte situação:

[...] como a gente não sabe o que efetivamente espera-se da gente na formação dele, a gente também não sabe que informação temos que passar pra ele, então, fica tudo muito perdido, tudo na suposição. Eu vou tentar ser mais clara, por exemplo: Geralmente nesses formulários que vêm para serem preenchidos e assinados fala lá: Análise do PPP, um ponto específico, mas todo mundo sabe que o PPP da escola é muito grande. Aí eu vou fazer com ele, análise do PPP? O que se espera que o estagiário saiba de PPP? É fazer PPP? Tá entendendo? Assim, ele encontra muita dificuldade, porque ele também não sabe o que ele tem que estar buscando. Se você pergunta ao estagiário: o que você está buscando na escola? Ele diz, não sei. Não tive orientação, eu estou lá. O estagiário está o tempo todo observando e

participando, mas o quê, de quê. Então assim, o estagiário se sente perdido (essa é a principal dificuldade que ele tem) e a gente se sente perdido em ajudar, então a gente vai tentando fazer, tentando acertar, mas também não sabe se está certo. A gente tenta, o que a gente imagina pela nossa experiência. Agora, não fica claro o que tem de ser feito (Proêza, 2022).

A narrativa de Proêza (2022) evidencia a falta de orientação para o desenvolvimento do ECS nas escolas, tanto no que diz respeito à atuação do professor parceiro como um formador quanto à atuação do estagiário no espaço de formação. Foi consenso nas narrativas de nossos professores colaboradores entrevistados que a apreensão dos professores parceiros é ter a ciência se a forma como eles conduzem o ECS em suas unidades escolares responde aos objetivos formativos do estágio na formação do estudante de licenciatura. Ressaltamos que esses professores, mesmo sem orientação no que tange às reponsabilidades da IES, do professor parceiro e do estagiário, lançam mão de seus saberes e fazeres cotidianos e conduzem o processo de estágio a partir dos saberes de sua experiência.

É inegável a importância dos saberes da experiência na constituição da identidade docente, para a qual o ECS possui grande relevância, entretanto Pimenta (2012) e Pimenta e Lima (2017) esclarecem sobre a necessidade de articular os saberes da experiência, latentes nos fazeres dos professores parceiros, aos saberes acadêmicos diretamente relacionados à teoria, latentes nos estagiários. A IES, na pessoa do professor supervisor de ECS, tem papel importante na articulação desses saberes, da experiência e acadêmicos, contribuindo para a unidade teoria/prática. Logo, o professor supervisor (da IES) assume papel de mediação na articulação dos diferentes saberes que são implícitos na formação do professor, já que essa mediação assegura que o ECS seja formativo para todos os sujeitos envolvidos, sobretudo professor supervisor – estagiário – professor parceiro.

Comungando com Benites (2012) e Araújo (2014), constatamos que a formação de professores carece da construção e/ou efetivação de orientações para a condução do ECS nas escolas de Educação básica no que tange às reponsabilidades da IES e da escola, bem como da tríade envolvida nos processos de formação inicial e continuada de professores. Ademais, as narrativas analisadas apontam que as relações estabelecidas para o desenvolvimento do ECS nas escolas do município de Brejetuba

se constituem pela via de fato e tomam o acolhimento formativo como alternativa viável para que a escola e seus professores parceiros contribuam para a formação dos estagiários.

Não obstante as contribuições de Foerste e Lüdke (2003), Foerste (2005) e Borges (2012), o ECS, no contexto da realidade das escolas de Brejetuba, pode e deve ser o elo entre as IES e a escola, que carecem urgentemente de uma parceria interinstitucional colaborativa para conduzir seus processos formativos e, de fato, conceber o ECS como um articulador dos saberes acadêmicos e dos saberes da experiência, bem como das dimensões formativas teoria/prática.

4 PARCERIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: ALTERNATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ECS E A INTEGRAÇÃO DE SABERES

Nesta quarta seção, pretendemos desenvolver uma discussão no âmbito dos saberes docentes. Ao pensar o desenvolvimento do ECS como campo de conhecimento, compreendemos os professores parceiros como formadores, sendo inegável o contato do estagiário com os saberes construídos, produzidos e reproduzidos diariamente pelos docentes na escola de Educação Básica nos diversos níveis e setores. São os saberes da experiência e/ou da docência. Dito isso, nos propomos a pensar, nesta seção, como os saberes da experiência podem contribuir para a formação docente, assumindo esses saberes como subsídio para a construção de outros saberes.

As narrativas de nossos entrevistados elencam que, diante das limitadas possibilidades, o ECS tem se materializado de certo modo nos cotidianos escolares. Ao narrarem acerca dessa materialização, apontam a urgência de orientação para a condução desse processo formativo. Considerando a importância da realização do ECS para a construção de novos saberes, tanto para estagiários quanto para professores parceiros, não perderemos de vista as críticas em relação às parcerias na formação e para a formação de professores.

4.1 AS EXPERIÊNCIAS DA PRÁTICA DOCENTE COMO ELEMENTO SUBSTANCIAL DE FORMAÇÃO

Na seção anterior, apontamos sobre quais bases está estruturado o desenvolvimento do ECS no município de Brejetuba, elencamos sobretudo a necessidade da constituição de uma parceria colaborativa interinstitucional para a formação docente, tendo também como lócus de construção do conhecimento as escolas de Educação Básica. A análise das narrativas cedidas pelos professores parceiros de ECS colaboradores de nossa pesquisa indicaram a ausência dessa parceria colaborativa interinstitucional entre as instituições formadoras, IES e escola. No entanto, mesmo diante desse gargalo, que ocasiona por sua vez a falta de orientação para a condução do ECS nos espaços escolares, nossos professores parceiros seguem contribuindo para os processos de formação docente quando se propõem receber alunos

estagiários em suas respectivas salas de aula, orientando-os de acordo com os saberes de sua experiência e estabelecendo um tipo de parceria (Borges, 2012).

Mediante as relações interpessoais desenvolvidas pelos pares envolvidos nos processos de estágio, principalmente entre os estudantes em formação e os professores parceiros, o ECS se efetiva nas escolas do município pelo viés da parceria de fato (Borges, 2012). No contexto de nossa pesquisa, segundo Proêza (2022), o ECS é um campo de insegurança devido à falta de orientações para a condução desse momento de formação docente. Coadunando com essa narrativa, Santos (2022), Badaró (2022) e Zambon (2022) também enfatizam a falta de orientação e a insegurança, mas relatam que, mesmo diante desses percalços já discutidos anteriormente, eles conduzem o processo de estágio considerando os saberes construídos em sua experiência.

Existem “[...] possibilidades de modelos de formação mais integrados entre universidade e escola, partindo do pressuposto que é na escola, no contexto escolar, que se aprende o essencial de ser professor”, conforme aponta Rodrigues (2014, p. 201). Proêza (2022) enfatiza a necessidade de se conceber o ECS integrado entre a escola e IES considerando que a teoria explícita construída na universidade pode e deve ser articulada às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores experientes no ambiente escolar, que, de igual modo, são prenes de teorias implícitas, construídas ainda na graduação e/ou antes dela, ressignificadas e ampliadas pelos inúmeros fazeres docentes cotidianos e pelos diversos processos de formação continuada (Tardif, 2000). Desse modo, Proêza (2022) aponta a importância do ECS e da vivência do estagiário nesse espaço:

A partir do momento que ele consegue me ajudar, ele está adquirindo conhecimento profissional, porque as coisas vão acontecendo na sala de aula, de uma forma instantânea, é, você não fica ensaiando uma sala de aula, como que ela é, as coisas vão acontecendo. Então, a partir do momento que ele está ali me ajudando, ele está vendo o que está acontecendo, então, eu o ajudo e ele contribui nesse sentido de ajudar os outros alunos (Proêza, 2022).

Diante do exposto por Proêza (2022), o estudante em formação, no desenvolvimento do ECS, adentra em um campo cheio de elementos formativos e depara com o professor parceiro, que, diante da premissa da formação docente por meio da

parceria, se configura como um professor formador carregado de saberes que são o produto de inúmeras experiências de seus fazeres cotidianos (Tardif, 2000). Pinto (2010 p. 111) afirma que

[...] nos tornamos cotidianamente, professores, a partir da relação com os outros e do desenvolvimento profissional. A profissão de professor é um constructo social, e como tal, está sujeita a mudanças. Não somos naturalmente professores.

Pimenta e Lima (2012) salientam que uma das finalidades do ECS é promover uma aproximação do estagiário em formação inicial com a realidade da escola, na qual ele posteriormente atuará. Essa aproximação com a realidade permite que os estudantes de licenciatura já iniciem um ensaio da constituição de saberes que perpetuarão a sua prática profissional durante toda a carreira docente. Nesse sentido, Tardif estuda a epistemologia da prática profissional como um campo de estudo que possibilita formulações teóricas acerca das práticas pedagógicas e dos saberes da experiência e/ou da docência, sobretudo visando à articulação entre teoria e prática. Acerca da prática profissional, Tardif (2000, p. 10) propõe uma definição que a compreende como “[...] o estudo dos saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Considerando a contribuição de Tardif (2000), que define a prática profissional como o conjunto dos diversos saberes de que os professores lançam mão diariamente para exercer a profissão docente, entendemos que o ECS é um campo de conhecimento, considerando os inúmeros saberes que lhe são inerentes e a possibilidade de construção de tantos outros conhecimentos. De acordo com Pimenta e Lima (2017), ao pensar o ECS como estatuto de “campo de conhecimento”, o envolvemos num processo de análise e investigação contínua, ou seja, as ações desenvolvidas no campo de atuação (as escolas) superam a tradicional redução da atividade de estágio como praticismo, pois permite que toda e qualquer ação seja refletida, analisada e ressignificada de acordo com as necessidades sociais que se apresentam no interior das escolas.

De acordo com Borges e Bitte (2018), a formação docente é inicial e precisa ser contínua, porque a profissão docente é uma construção processual que é incorporada

cotidianamente mediante a mobilização de diferentes saberes, os curriculares, o profissional, o pedagógico, o das disciplinas e o da experiência, que, por fim, constituem a prática profissional. Dessa forma, à luz de Borges e Bitte (2018, p. 914-915), conceber o ECS como campo de conhecimento

[...] possibilita, também, as condições necessárias para se alcançar a tão decantada interação acadêmica entre os cursos de Licenciatura e a Educação Básica, haja vista que todos os sujeitos envolvidos [...] são agentes formadores.

Concordando com esses autores, apontamos que, nos processos de ECS pesquisados, a tríade professor da IES – estagiário – professor parceiro está imersa em um constante processo de formação, o que reafirma nossa compreensão do ECS como um espaço de formação inicial e continuada de professores e de construção processual da identidade docente (Ghedin; Almeida; Leite, 2008).

A vista disso, quando pensamos no constante movimento formativo propiciado pelo ECS, envolvendo a tríade protagonista do processo de formação, Freire (1998, p. 25) contribui afirmando que “[...] desde o começo do processo, vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. A proposição de Freire (1998) vem diretamente ao encontro de nossa premissa de desenvolvimento da formação docente sob o viés da parceria colaborativa interinstitucional. Considerando que todo indivíduo que é formado também forma, os processos de formação ultrapassam a concepção de formar como “colocar na forma” dialogando com o campo da ressignificação.

Pensar a formação docente diante da proposição de Freire (1998) é uma possibilidade para se propor o desenvolvimento do ECS sob a parceria colaborativa interinstitucional e, de igual modo, possibilitar que o ECS seja esse elo entre IES e escola: “[...] a aproximação entre todos os sujeitos, estagiários, supervisores de estágio e professores da escola, em uma proposta conjunta de estágio, permite entender o cruzamento de saberes entre universidade e escola” (Rodrigues, 2014, p. 205). Dessa forma, o ECS torna-se a via articuladora da unidade entre as dimensões formativas teoria/prática (Pimenta, 2012).

Diferentemente do que tem se desenhado no resultado das pesquisas educacionais acerca da formação docente, grosso modo, o ECS não é a hora da prática e não pode ser reduzido a uma atividade desvinculada da teoria (Pimenta, 2012), sobretudo porque os agentes formadores dessa disciplina são carregados de saberes da experiência, constituídos de teorias implícitas e explícitas e de conhecimentos construídos na prática docente cotidianamente (Tardif, 2002). Conforme apontam Pimenta (2012) e Pinto (2010), a teoria e prática possuem identidades diferentes, mas são constituidoras entre si, indissociáveis. Considerando a necessidade de assegurar a indissociabilidade das duas dimensões formativas fundamentais, Pinto (2010) dá importante destaque para as experiências da prática docente como elemento substancial de formação e enfatiza:

Ao valorizarmos a prática como elemento formador, em nenhum momento assumimos a dicotomia com a teoria, tampouco desconsideramos a importância de uma formação inicial, em se tratando de formação de professores para a educação básica. Não se trata de considerarmos a prática como elemento desprovido de teoria. Ao contrário, não se constrói uma prática profissional, nesse caso, pedagógica, sem que haja fundamentação teórica explícita ou não. A ação pedagógica pode até começar pelo espontaneísmo, mas logo se impõe a necessidade de refletirmos sobre essa relação e já estaria nesse fator uma mola propulsora para a formulação teórica (Pinto, 2010, p. 113).

Tal afirmação vai ao encontro das reflexões propostas por Pimenta (2012) e Pimenta e Lima (2017), que nos permitem compreender que a prática docente não é um receptáculo da teoria, tampouco a teoria é desvinculada da prática. Podemos compreendê-la como ação prática. A teoria não pode ser concebida como um aglomerado de leis, diretrizes, normas e conhecimentos sistematizados que podem ser aplicados para atender a todas as realidades em qualquer contexto. Ao contrário disso, Pimenta (2012, p. 78) sugere “[...] que a teoria deverá ser formulada e utilizada a partir das necessidades concretas da realidade educacional, à qual busca responder através da orientação das linhas de ação”. Desse modo, reafirmamos que os saberes docentes são perpassados por ações práticas e teóricas.

Destarte, apontamos os saberes constituídos na experiência docente para a formação de professores, sobretudo na realização do ECS como uma aproximação da realidade profissional. Dessa forma, mesmo sem o estabelecimento de uma relação interinstitucional entre IES e escolas, o que, via de regra, ocasiona a ausência de

orientações para a condução do estágio no âmbito do trabalho dos professores parceiros e estagiários, as experiências de ECS efetivadas no ambiente escolar pelas vias de fato se constituem em processos formativos. O ECS tem sido formativo mesmo diante dos gargalos apontados pelas narrativas de nossos colaboradores, partindo do pressuposto de que os professores parceiros de ECS conduzem a passagem do estudante de licenciatura pela escola, lançando mão dos saberes de sua experiência, que são plurais (Tardif, 2000).

De acordo com Tardif (2002), os saberes docentes são compósitos, plurais e heterogêneos, ou seja, quando o estagiário adentra o ambiente escolar, ele depara com uma enxurrada de conhecimentos, tanto pedagógicos, administrativos, burocráticos estruturais quanto de relacionamento pessoal e coletivo, de tomada de decisões, entre inúmeros outros conhecimentos inerentes ao exercício da profissão. Borges e Bitte (2018, p. 914) enfatizam que o ECS tem o “[...] desafio de subsidiar os licenciandos com as informações mínimas e necessárias que lhes possibilitem análises e reflexões acerca de toda complexidade que envolve o ser/estar professor”

Assim como Borges e Bitte (2018), ao apontarem a necessidade de o ECS ser um espaço que forneça informações mínimas para que os estagiários tenham condições de refletir sobre suas práticas e concepções como futuros docentes, além de subsidiar os licenciandos com conhecimentos inerentes ao exercício da docência, Pinto (2010) alerta para a importância de haver clareza quanto aos objetivos formativos do processo que será vivenciado, assim como para a relevância de pistas de caminhos possíveis para alcançá-los.

A formação de professores não é uma abstração incondicional. É preciso ter claro os objetivos a serem conquistados com essa formação, embora esse processo seja sempre contextualizado socialmente. Não há intenção de estabelecer uma relação determinista entre o processo intencional de formação e a sua concretude. Muitos fatores são intervenientes e assumem a condição de relatividade no processo que é sempre único. Entretanto, a explicitação de objetivos sinaliza a opção política e epistemológica adotada, que deve inspirar a formação (Pinto, 2010, 113).

Ao pensarmos no contexto de realização do ECS nas escolas de Educação Básica, a explicitação dos objetivos torna-se crucial. A escola e/ou os professores parceiros são repletos de inúmeros saberes que ancoram o desenvolvimento da atividade docente.

Como destacaram Proêza (2022), Santos (2022), Badaró (2022) e Zambon (2022), há muito que se contribui para a formação do estagiário, mas esse processo carece de orientação, de partilha de objetivos e responsabilidades para que o ECS seja um processo formativo mais próximo da realidade plural que se desencadeia na escola básica cotidianamente. Acerca disso, Proêza esclarece:

[...] Então, essa dificuldade da gente enquanto professor parceiro que está ali contribuindo para o estagiário, da gente efetivamente saber o que é que a instituição formadora está querendo da gente, isso pra mim é uma grande dificuldade. O que realmente eles querem da gente? Que tipo de conhecimento, realmente eles querem que a gente passe? Porque isso, em momento nenhum fica claro, como eu disse, são só formulários que precisam ser preenchidos e assinados, que geralmente chegam pra gente (Proêza, 2022).

Em sua narrativa, Proêza (2022) denuncia mais uma vez a falta de orientação para a condução do ECS na escola no que tange aos objetivos de trabalho do professor parceiro e do estagiário. Observamos que ela enfatiza a necessidade de saber qual tipo de conhecimento é importante para o estudante em formação naquele momento. Dito isso, enfatizamos que os saberes dos professores parceiros são plurais, heterogêneos e compósitos (Tardif, 2000, 2002), de forma que tais formadores não conseguem sozinhos definir quais conhecimentos do exercício profissional são mais importantes de serem passados, refletidos e ressignificados com os estagiários, considerando que esses saberes constituídos na prática docente e permeados, em sua maioria, por teorias implícitas são arcabouço da formação docente, pautada na articulação da teoria/prática.

De acordo com as narrativas dos colaboradores de nossa pesquisa, é urgente e necessária a orientação para a condução do ECS, visando sobretudo à articulação teoria/prática, que encontra possibilidades de efetivação por meio do estabelecimento de uma relação direta entre as duas instituições formadoras, IES e escola, bem como a conseqüente articulação dos saberes acadêmicos, via de regra, concebidos como o da teoria, da experiência e da prática. Essa aproximação da IES com a escola, que em suma, propiciará a construção e a partilha dos objetivos de formação, que, de certo modo, permite que o ECS se constitua com intencionalidades formativas diretas que deem conta das necessidades de formação da tríade envolvida no estágio, pode ser

concebida por meio da construção de uma parceria colaborativa interinstitucional na realização e para a realização do Estágio Curricular Supervisionado (Foerste, 2005).

4.2 OS SABERES MOBILIZADOS PELA E NA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Como já evidenciado, são múltiplos os saberes que são mobilizados cotidianamente na ação docente para atender às inúmeras necessidades da realidade concreta das escolas de Educação Básica. A definição de saberes docentes e/ ou da experiência, é um campo de pesquisa que permanece em constante estudo e ressignificação, visto que, ao longo do tempo, alguns pesquisadores se dedicaram a compreendê-los e teorizá-los academicamente com o objetivo de propor explicações de como esses saberes são mobilizados e construídos na prática docente.

É necessário especificar também que atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Essa nossa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes (Tardif, 2002, p. 60).

Diante dessa concepção, atribuímos que os saberes docentes se associam, são justificados e são constituídos no e pelo trabalho cotidiano do professor, pois é no fazer do ofício que tais saberes são mobilizados, construídos, incorporados e modelados para serem utilizados de maneira significativa pelos professores diante de suas necessidades. Dessa forma, não se pode falar de saberes docentes sem considerar o professor e os seus diversos contextos de trabalho. De acordo com Tardif (2000, p. 11),

[...] o trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos. Esse enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho no qual “co-evoluem” e se transformam.

Esse copertencimento e/ou coevolução, no qual os saberes docentes se transformam constantemente no exercício profissional, nos permite compreender que, assim como o ECS não é o lugar e não e deve ser compreendido como espaço da prática, a prática profissional, por sua vez, não é lócus de aplicação dos conhecimentos teórico-

acadêmicos nos espaços escolares. Tardif (2002, p. 58) afirma que a prática profissional é constituída pelas

[...] relações entre tempo, trabalho e a aprendizagem dos saberes profissionais dos professores de profissão [...] isto é, dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provém, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

Concordamos com Tardif que não se aplicam saberes na prática, mas que eles são filtrados, mobilizados e transformados em ações para atender às necessidades da realidade escolar. Essas realidades não são dadas de forma estática, elas se dinamizam o tempo todo, o que exige que os saberes de que os professores se apropriam, criam e recriam também se mobilizem. Desse modo,

[...] os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas (Tardif, 2002, p. 61).

Conforme o autor, os saberes dos professores podem ser entendidos como o produto das experiências de sua trajetória, iniciada antes mesmo de iniciarem o curso de licenciatura. Sob essa perspectiva, Proêza (2022) ressalta:

[...] ao longo da minha jornada na Educação Básica, a minha concepção acerca do Estágio Curricular Supervisionado foi mudando. A partir do momento que a gente vai ganhando experiência, conhecimento, o que a gente pensa acerca da educação muda também.

A professora parceira destaca que a visão de educação, de escola e de formação profissional, sobretudo a forma como ela conduz os processos de formação, são produto das inúmeras vivências e experiências que perpassam a sua carreira docente, em um percurso de mais de 20 anos.

“Nesse sentido, o saber profissional está de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.” (Tardif, 2002, p. 64). Esses saberes docentes são produzidos nas múltiplas experiências e vivências que perpassam os professores, dentro e fora da escola, em todos os âmbitos

da vida. Desse modo, Santos (2022) destaca que, ao longo do seu tempo de experiência, ela percebeu que o acolhimento possui uma perspectiva formativa fundamental e, ao ser indagada sobre a condução das experiências de ECS nas escolas onde trabalha, ela enfatiza que o estagiário precisa se sentir pertencente à escola para que, de fato, ela seja um espaço formativo, ou seja, precisa conhecer para pertencer.

Daí, eu apresentava a escola, apresentava todo o sistema administrativo da escola, todo o sistema de gerência da escola, da qual o estagiário estaria fazendo parte, seja na “Álvaro Castelo” ou na “Escola Família Agrícola”, durante aquele período de estágio. Apresentava os docentes, apresentava os discentes, apresentava toda a equipe que compõe a escola e mostrava quais são os projetos que estavam sendo desenvolvidos, como funcionaria a escola dentro daquele período que ele estaria fazendo o estágio. Então eu organizava de forma que o estagiário se sentisse acolhido e recebido, ficando confortável junto conosco fazendo o estágio. Essa forma de organização é algo mais nato da gente, da nossa empatia (Santos, 2022).

Logo, pensar os saberes docentes é também pensar a constituição identitária desse professor. No entanto, como já afirmou Tardif (2002), esses saberes são constituídos para além da formação inicial e continuada e da prática em serviço, pois perpassam uma natureza social, ou seja, um processo de socialização que objetiva responder à realidade, pois é construído nela. Logo, os saberes docentes não são inatos. Conforme Arroyo (2005), ninguém nasce professor ou sai da universidade já professor, nos constituímos professores todos os dias, na medida em que somos expostos à variedade de situações, espaços e atividades que são inerentes ao exercício profissional. Em síntese, a ideia-base é que os saberes docentes não são

[...] inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social” (Tardif, 2002, p. 71).

Diante disso,

[...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros procedem das universidades; outros são oriundos da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem etc. (Tardif, 2002, p. 64).

Acerca dessa constituição multifacetada e temporal de saberes, Zambon (2022) relata sobre a realização do seu processo de ECS durante a graduação, ao cursar licenciatura em Biologia na Ufes. Essa experiência perpassou e perpassa toda sua carreira profissional, sobretudo no que concerne à sua visão de ECS e às críticas acerca da parceria na formação docente.

[...] quando eu fiz o meu estágio, eu me lembro que na época do meu estágio, em que a minha professora da universidade foi até a escola, onde eu deveria fazer o meu estágio, então ali, eu digo pra você que é um estágio supervisionado, porque além da professora parceria que orientou o meu estágio lá na escola, eu tive também dentro da escola depois um acompanhamento da minha professora da universidade. E o interessante é que as duas professoras, da escola e da universidade, elas se comunicavam, e isso é uma parceria interessante, coisas que eu não vejo mais nos estágios (Zambon, 2022).

Percebemos que os saberes docentes, antes de serem mobilizados e incorporados na prática profissional, iniciam sua constituição nos grupos socializados que formam sua identidade pessoal e social, também fazendo parte de sua identidade docente. Voltamos ao exposto no parágrafo anterior acerca da experiência de ECS de Zambon (2022) durante a graduação e se tornou parte da sua identidade profissional. Ele lança mão, consciente ou até inconscientemente, dos saberes constituídos nessa experiências para orientar e conduzir experiências de ECS como professor parceiro.

[...] Enquanto gestor, aí simplesmente eu acolhi o estagiário, que veio de uma IES solicitando fazer um estágio na escola, aí cabia a mim dizer se eu aceitava ou não ele fazer o estágio, porque ele pode ter a recusa ou o aceite. Eu sempre aceitei porque eu acredito ser um momento de formação, e aí conduzi para que a pedagoga fizesse o processo de apresentação da instituição, de como deve ser o estágio na escola e quem seria o profissional que o estaria acompanhando. Também solicitei depois ao professor da área que acompanharia o estagiário que me passasse depois um relatório desse estagiário, como estava o processo de formação dele aqui na escola. E aí, em alguns momentos, você vê que nem tudo ocorre maravilhosamente bem, nem tudo são flores, no processo como um todo, sempre há algumas falhas. E desta forma, a gente tentava conduzir todo o estágio na instituição (Zambon, 2022).

A identidade docente, por sua vez, é constituída cotidianamente e permeada pelos inúmeros saberes que são construídos, mobilizados e incorporados no exercício da prática profissional. Segundo Borges e Bitte (2017, p. 33), a identidade pode ser concebida como um processo permanente,

[...] e, sendo o homem um ser sócio-histórico que desempenha suas relações sociais de trabalho num tempo e espaços históricos, contraditório, múltiplo e real, podemos concluir que o homem constrói sua identidade ao produzir as condições necessárias para a sua sobrevivência.

Os professores constroem sua identidade ao produzir as condições necessárias para exercer as atividades de sua profissão e suas práticas docentes num processo dinâmico e complexo, todavia

[...] é no exercício da docência, seja em sala de aula, ou na preparação das ações pedagógicas, que nos fazemos professores, já que o professor constrói sua identidade na prática, no “habitus”, ao mobilizar diferentes saberes inerentes ao exercício de sua função (Borges; Bitte, 2017, p. 33).

De acordo com Tardif (2002, p. 57), o “[...] trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu saber trabalhar”. A existência humana do trabalhador está atrelada à sua experiência profissional, “[...] sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional” (Tardif, 2002, p. 56-57).

Os saberes docentes, que caracterizam a prática profissional e perpassam a construção permanente da identidade docente, elementos inerentes à formação inicial e continuada de professores, são integrados durante sua carreira. Segundo Tardif (2002, p. 81), a carreira pode ser compreendida como o

[...] fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem [...], ela permite fundamentar a prática do professor – o que ele é e faz.

De acordo com essa definição, que compete aos saberes docentes a agnição de saberes da experiência, ao se elaborarem e reelaborarem no decorrer de uma carreira, esses saberes da prática profissional assumem determinadas características que muito nos importam. Aqui vamos nos ater a três características que consideramos como primordiais, reconhecendo que podem subsidiar a concepção de outras características: os saberes da prática profissional são temporais, são plurais e heterogêneos, são personalizados e situados.

Segundo Tardif (2000), os saberes da prática profissional docente são temporais porque são adquiridos e elaborados através do tempo,

[...] são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças (Tardif, 2002, p. 70).

Tardif (2000) evidencia que esses saberes são temporais, quando lhe atribuimos três sentidos principais. O primeiro evidencia que o saber ensinar do professor, isto é, a forma como ele atua e exerce seu papel na construção da aprendizagem e no desenvolver de outras tarefas da realidade docente provém de sua própria história de vida, de modo que sua visão e sua percepção da escola carregam marcas de sua passagem por ela como aluno. Sobre esse primeiro sentido, Tardif (2002) assegura:

[...] Desta forma, pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação [...]. Por exemplo, por ocasião dos estágios de formação prática, os professorandos tendem a prestar atenção nos fenômenos de sala de aula em relação aos quais eles possuem expectativas ou representações fortes. Para que os professorandos prestem atenção em fenômenos menos familiares, os formadores afirmam ter que duplicar os seus esforços, multiplicar as demonstrações, destacar os comportamentos de alunos que foram ignorados e, finalmente, argumentar incessantemente contra o caráter parcial e limitado da eficácia das crenças anteriores possuídas pelos alunos-professores (Tardif, 2002, p. 69-70).

O segundo sentido refere-se ao início da carreira docente. De acordo com Tardif (2002), os primeiros anos de docência são decisivos para que o professor estruture sua prática pedagógica, atribuindo-lhe sentimento de competência e pertença ao ambiente escolar; grosso modo, permite que ele conquiste o seu espaço pessoal e profissional. Por fim, o terceiro sentido é explicado pela construção da experiência docente ao longo de uma carreira, “[...] isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças” (Tardif, 2002, p. 14).

A partir das contribuições de Tardif (2000, 2002), a temporalidade dos saberes docentes possibilita que esses saberes sejam constituídos de várias fontes e lugares de aquisição, bem como de diversas fases de construção, o que nos levaria, a lançar mão de diversos fatores que justificam a temporalidade dos saberes da prática profissional docente. No entanto, não é nosso objetivo fazer uma análise exaustiva sobre a questão, mas sim caracterizar os saberes como temporais, pois são

mobilizados e incorporados na prática profissional durante a carreira docente ao longo do tempo.

A segunda característica atribuída aos saberes da prática profissional docente é que eles são plurais e heterogêneos. Num primeiro sentido, Tardif (2002, p. 14) explica que,

[...] em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares, ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (Tardif, 2002, p. 14).

Isso posto, podemos inferir que esses saberes provêm de diversas fontes, constituindo um repertório variado de conhecimentos que se inter cruzam na realidade docente, de que o professor lança mão conforme as necessidades que se apresentam nas múltiplas situações problemas e desafios do cotidiano escolar. Proêza (2022), ao contribuir para a formação de professores por meio do ECS, concomitantemente para a construção da identidade docente e de seus saberes, destaca exemplos clássicos desses desafios enfrentados pelo professor e que mobilizam diferentes saberes para sua mitigação.

[...] Aí, no meio disso, ainda vêm as dificuldades de aprendizagem, no meio disso ainda vêm os alunos especiais. Então a complexidade da escola, ela é muito grande. Aí eu, como parceira, penso que eu tenho esse compromisso de mostrar isso, de mostrar isso para o estagiário, mostrar as dificuldades que existem na escola e que realmente ele precisa conhecer para conduzir o processo, essa é minha maior preocupação e é isso que eu tento fazer. Então, eu não mostro pra ele que a escola é um mar de rosas, eu mostro as dificuldades que a escola tem também, pra ele poder se preparar melhor, quando ele for atuar profissionalmente (Proêza, 2022).

Segundo Tardif (2000, p. 14), os saberes docentes são plurais e heterogêneos “[...] porque não formam um repertório de conhecimentos unificados, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção de ensino”. Ao contrário disso, os professores são carregados de várias concepções teóricas ou não, que orientam sua prática pedagógica, a depender dos objetivos que precisam atingir

em um dado momento; via de regra, não se preocupam com a coerência desses saberes, mas que sua integração permita atender às necessidades reais da realidade.

Desse modo, os saberes da prática profissional são plurais e heterogêneos porque no fazer do seu trabalho, os professores “[...] procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimentos, de competência ou de aptidão” (Tardif, 2000, p. 15). Por exemplo, ao preparar um plano para orientar sua aula, o professor planeja que os estudantes consigam assimilar e compreender o conteúdo curricular proposto por meio de uma metodologia específica. Esse plano orienta desde como será a sequência de aplicação do conteúdo até uma avaliação do conhecimento; para alcançar esse objetivo, o professor lança mão de diversos conhecimentos, como o domínio de turma, a ênfase do trabalho coletivo, a concentração, a motivação, a análise e a compreensão da realidade e até mesmo as intervenções disciplinares. Durante a aula, imprevistos podem acontecer ou outros fatores podem importar, fazendo com que o professor precise lançar mão de diversos outros conhecimentos que não estavam planejados para aquela aula.

Por fim, os saberes da prática podem ser caracterizados como saberes personalizados e situados, ou seja, “[...] se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho” (Tardif, 2000, p. 15). O professor é um ator social, todavia é partir de sua atuação que ele modifica as situações reais. Como ator social, ele se insere na realidade escolar e sua presença, na interação com os outros, é que mobiliza e incorpora múltiplos saberes de acordo com a subjetividade do outro.

Considerando a definição de saberes docentes e/ou da experiência, proposta por Tardif (2000; 2002), que enfatiza que eles são mobilizados e incorporados à prática profissional para atender às necessidades da realidade e/ou apresentar soluções para problemas recorrentes do exercício profissional no cotidiano escolar, situamos esses saberes como elementos basilares do processo de formação inicial de professores. Assim, situamos o ECS como via articuladora desses saberes da experiência docente

na e para a formação de professores, sobretudo visando à indissociabilidade das dimensões formativas teoria/prática.

4.3 OS SABERES DA EXPERIÊNCIA COMO ELEMENTO FORMATIVO NA E PARA A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRIULAR

Considerando que os saberes da prática profissional são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados e se estruturam de forma compósita, foi possível perceber, a partir das leituras, que os docentes iniciam seu processo de formação antes mesmo de iniciarem seus cursos de licenciatura; portanto, sua identidade profissional carrega marcas de sua existência (TARDIF, 2000). Assim, todos esses elementos constituidores da identidade pessoal e social dos professores são subsídios para sua profissionalização e fazem parte de sua identidade docente. No entanto, apenas esses elementos, isto é, os saberes provenientes de diversas fontes, lugares e tempos não dão conta de formar inicialmente o professor, ou seja, não conseguem responder completamente às necessidades várias da realidade (Tardif, 2002).

Desse modo, é necessário que tais saberes, constituídos principalmente da história pessoal e social do professor, se articulem aos diversos outros saberes inerentes ao exercício da docência, como os saberes tanto disciplinares quanto curriculares e os saberes da experiência, por exemplo. Segundo Borges e Bitte (2017), são saberes dos quais o professor precisa lançar mão constantemente ao longo de sua carreira. Os saberes disciplinares podem ser compreendidos como o

[...] *corpus* de conhecimentos de uma determinada disciplina. Logo, deter os saberes disciplinares significa conhecer o conteúdo a ser transmitido, pois, para professar, para ensinar é preciso antes aprender, conhecer. Não se ensina aquilo que não se sabe (Borges; Bitte, 2017, p. 39).

Desse modo, nossos professores parceiros advêm das diversas áreas do conhecimento que compõem os saberes disciplinares, pois consideramos que todos os conhecimentos disciplinares das Ciências Humanas e Naturais, das Linguagens ou da Matemática, todos constituem o *corpus* de saberes do professor.

Já os saberes curriculares podem ser entendidos como os diversos métodos, técnicas e modelos para a mobilização e a integração dos saberes disciplinares e também dos saberes sociais que se materializam na forma de currículos. Segundo Borges e Bitte (2017, p. 41), os saberes curriculares

[...] constituem o *corpus* definido como modelo da cultura erudita, é necessário o conhecimento dos mesmos, o que possibilita ao professor selecionar, dentre os saberes disciplinares, a relação dos conteúdos, objetivos e fins da educação.

Os saberes da experiência são constituídos nos fazeres cotidianos dos professores, a partir do momento que eles refletem sobre suas práticas, conscientes de uma teoria explícita ou implícita, quando eles observam, analisam e têm a possibilidade de ressignificá-las. Nesse sentido, Borges e Bitte (2017, p. 42) destacam que

[...] os professores são tomados como produtores de seus próprios saberes, quando, no exercício de sua função docente, desenvolvem truques, esquemas e estratégias que lhes possibilitem superar as mais diversas situações, que, embora corriqueiras, são dinâmicas.

É sob essa ótica que denominamos saberes docentes ou da experiência, considerando que os demais saberes dos professores, denominados de outras formas, são constituídos ao longo de todo o seu processo de formação inicial e continuada, assim como no exercício de sua função, corroborando a experiência docente. Logo, via de regra, os saberes docentes são mobilizados na construção de sua experiência.

Como enfatizado no decorrer de nossas reflexões, essa gama de saberes produzidos ao longo da experiência docente são elementos substanciais no processo de formação de professores. Como afirma Pinto (2010), é necessário que se tenha clareza dos objetivos formativos que permeiam os múltiplos tempos e espaços de formação nos quais são imersos os estudantes de licenciatura. Dessa forma, apontamos o ECS como a ponte entre os objetivos formativos dos cursos de licenciatura e os saberes da experiência docente.

O ECS como elo do estudante em formação com a realidade da escola básica, lócus privilegiado de construção da experiência, permite que os saberes docentes assumam, de fato, seu lugar na formação de professores (Pimenta; Lima, 2017).

Diante disso, reafirmamos a relevância dos saberes da experiência para a formação do estagiário. Mesmo que sua identidade docente já esteja sendo construída antes mesmo da sua entrada no curso de licenciatura e que ela mantenha traços de saberes atribuídos à sua experiência pessoal e social, o ECS é um tempo e espaço privilegiado da formação, pois permite a mobilização de todos esses saberes pessoais, sociais, teórico-acadêmicos e sua articulação com conhecimentos necessários para sua posterior atuação, os saberes da experiência.

Posto isso, compreendemos que o ECS é um espaço formativo para os estagiários dos diversos cursos de licenciatura, porque ele propicia a aproximação do licenciando com a realidade da escola e conseqüentemente um contato efetivo com os saberes da experiência em seu campo de construção e exercício. No entanto, é necessário apontarmos as potencialidades formativas das experiências reais de desenvolvimento do ECS e ressaltarmos alguns gargalos que se apresentam na realidade dos estágios, sobretudo considerando a ausência de uma relação de parceria entre IES e escola.

Os professores parceiros de estágio e colaboradores da pesquisa evidenciaram em suas narrativas que não há uma conexão direta entre IES e as escolas de Educação Básica do município de Brejetuba/ES por meio da parceria colaborativa interinstitucional, o que acarreta a falta de orientação para a condução ECS no que tange ao trabalho dos professores parceiros e dos estagiários. Por outro lado, mesmo diante desses desafios, os estagiários chegam às escolas-campo do município de Brejetuba e desenvolvem seus estágios por meio da parceria de fato, em um contato direto entre o próprio estagiário e algum formador da escola (Borges, 2012). Acerca dessa relação pelas vias de fato, Santos (2022) esclarece que

[...] é confiança do estagiário para conosco como professores, porque a gente faz por empatia, a gente faz por humanidade e a gente faz porque gosta da educação, e se o estagiário está na área da educação, nós temos muito que contribuir para ele.

Santos (2022) enfatiza que, mesmo diante dos desafios apontados, a passagem do estagiário pela escola é um momento formativo, porque os professores parceiros de estágio lançam mão dos saberes de sua experiência para contribuir para a formação inicial do estagiário. A vivência da realidade docente permite que o estagiário construa

pensamentos, ideias e concepções acerca do fenômeno educativo, ressignificando seus modos de ver, agir e pensar por meio do encontro de saberes. Diante disso, a professora parceira destaca em sua narrativa:

[...] Porque eu vejo que, se o estagiário ele estiver na sala de aula observando o professor, orientando, participando dos projetos da escola, acho que fluiria muito mais, tanto no conhecimento acadêmico quanto no conhecimento prático de professor. Ele estaria tendo um ganho muito bom, no processo dele de ensino-aprendizagem, já que ele está rumo à profissão docente, isso para ele seria uma construção profissional enorme atualmente e posteriormente. Ele estaria colocando na balança, isso que o professor regente está fazendo eu não posso fazer, é antiquado, mas eu posso contribuir para o professor regente, porém ele tem uma experiência que pode ser benéfica pra mim como estagiário. Eu vejo que poderia estar fazendo uma junção, entre a experiência do professor regente e a construção da parte acadêmica do estagiário que se prepara para exercer a profissão tão bacana, ser professor (Santos, 2022).

De acordo com Tardif (2000), os saberes da experiência são construídos a partir da mobilização diária para atender às necessidades concretas da realidade, sobretudo quanto à solução dos problemas que se desdobram cotidianamente no âmbito escolar. Desse modo, quando o estagiário está acompanhando o professor parceiro nos seus fazeres, tanto na sala de aula quanto nas questões de organização pedagógica, burocrática e administrativa, ele vai se defrontar com a mobilização e a incorporação de inúmeros saberes que, de certo modo, não podem ser controlados (Proêza, 2022).

A narrativa de Santos (2022) esclarece que os fazeres dos estagiários, ao realizar o ECS, acompanhados e orientados pelo professor parceiro, são subsídios para a construção de novos saberes, ou seja, os conhecimentos construídos na realização do ECS permeiam a permanente construção da identidade docente do estagiário e compõem os saberes de sua experiência. De acordo com Badaró (2022), é possível

[...] ter uma troca enorme ali com o estagiário, ele vai aprender comigo, mas eu também vou aprender muito com ele. Além disso, o que acontece quando alguém está nos observando a gente fala, age de maneira diferente, a gente vai tentar fazer melhor.

A narrativa de Badaró (2022) deixa expressa que é possível o ECS se configurar como um processo de formação inicial e continuada de professores, em que estagiário e professor parceiro estão imersos no processo de formação, ambos como formandos e formadores.

A narrativa de Santos (2022) está imbricada por uma urgência da articulação dos saberes acadêmicos com os saberes da experiência, que pode ser analisada quando ela destaca a possibilidade de fazer uma junção desses conhecimentos a fim de preparar o estagiário para o exercício da profissão. Os saberes da experiência são subsídios para construção e elaboração de novos saberes, já que os saberes são elaborados e reelaborados de acordo com a necessidade que se apresenta. A partir do momento que o estagiário reflete sobre sua própria prática e/ou sobre as práticas do professor parceiro, ele depara com a necessidade de reelaborar saberes já concebidos e/ou elaborar um novo saber, um saber próprio, porém com marcas da realidade que o cerca (Tardif, 2000, 2002).

Esse envolvimento do licenciando na realidade da escola, mesmo sem a orientação necessária para a condução do trabalho do professor parceiro e do estagiário, torna-se crucial em sua formação. Acerca disso, Proêza destaca:

[...] Então, como professora de Matemática que acompanha estagiários na área de Matemática, como gestora, pedagoga da outra escola municipal, onde também acompanho estagiários, junto aos professores, eu consigo ver a diferença dos profissionais que eu recebo depois, porque os profissionais vão formando, eles acabam trabalhando conosco como nossos colegas, aí a gente vê a diferença daquele que fez o estágio efetivamente e vê a diferença daquele que não fez o estágio, na sua atuação na sala de aula. E como que a gente vê a diferença? A gente vê através dos documentos, porque o que não fez o estágio, ele às vezes não tem conhecimento do que é um plano de ensino, do que é fazer o próprio diário ou do que é uma sequência didática, ou mesmo de questões da sala de aula (Proêza, 2022).

Segundo a professora e, de acordo com Pimenta (2012), o ECS se configura em um espaço de aproximação do estudante de licenciatura com a realidade da escola de Educação Básica, lócus privilegiado de construção dos saberes docentes. Dessa forma, percebemos que, mesmo sem o estabelecimento de uma parceria colaborativa interinstitucional, que promoveria a partilha de objetivos, compromissos e responsabilidades do processo formativo entre IES e escola, os professores parceiros lançam mão dos saberes de sua experiência para conduzir o ECS da forma que consideram ser melhor e dentro das possibilidades. Os professores parceiros de ECS colaboradores desta pesquisa narram acerca de suas experiências na condução dos ECS nos espaços escolares.

[...] Então, quando a gente recebe estagiário (eu vou falar particularmente, de como eu conduzo), primeiro eu escuto o que ele quer e qual é o objetivo, ele está pensando efetivamente em fazer ou ele não está pensando em fazer, quando eu falo em fazer, é participar de todos os processos que a instituição formadora solicita, porque cada instituição segue um modelo, aí tem lá observação – participação, então, ele está interessado em fazer isso? Primeiro eu escuto, depois que eu escuto qual é o objetivo dele, em relação à escola que eu trabalho, em relação à disciplina que eu atuo, eu oriento o que vai ser feito (Proêza, 2022).

[...] Mas é importante, principalmente na sala de aula, porque é o convívio com o outro e sala de aula é o convívio com o ser humano, o ser humano ele tem as reações, ele tem os sentimentos, ainda mais agora depois da pandemia, é ansiedade, agressividade, então o estagiário precisa estar em contato com os alunos pra ele saber quais as reações, os procedimentos, como nós vamos nos portar diante daquelas atitudes dos alunos. E isso é para muito além dos conteúdos, muito além, é pensar a didática, pensar a forma que você vai falar com o aluno, como vai chamar a atenção dele, é para além do conhecimento cognitivo. Eu acredito que o estágio seja além da questão dos conhecimentos das disciplinas, é o dia a dia ali dos alunos, que é muito mais complexo do que você estudar a literatura, a própria língua portuguesa. Porque como você vai construir os conhecimentos ali, porque ao mesmo tempo que você vai transmitir os conhecimentos, você também vai aprender, você percebe que eles aprendem de várias maneiras, um tem facilidade, o outro tem dificuldade (Badaró, 2022).

As narrativas de Proêza (2022) e Badaró (2022), esclarecendo como são estabelecidas as condições de desenvolvimento do ECS nas escolas do município de Brejetuba, vão ao encontro, de certo modo, das características dos saberes da experiência apontadas por Tardif (2000). Sem a pretensão de esgotar as discussões sobre essa temática, apontamos que, de fato, os saberes da experiência são temporais e se constroem ao longo do tempo na constante mobilização, ação e reflexão, prática e teórica, para atender às necessidades concretas da realidade docente (Tardif, 2000). As professoras parceiras enfatizam lançar mão das seguintes estratégias, para garantir a efetivação do ECS em suas respectivas salas de aula na promoção de saberes inerentes à prática docente:

[...] E quando eles estão aqui na escola, eles assistem aula, assistem reuniões, participam do planejamento dos professores, isso é de acordo com o que sendo pedido nos formulários e do curso também, depende do curso. E aí, como professora de português, eu tive vários estudantes na minha sala de aula e como coordenadora, eu tive estagiários que procuraram para observar, conhecer os outros ambientes, não só a sala de aula, e também de ceder entrevistas e etc. Então, eu já recebi estagiários de outros cursos, não só de língua portuguesa (Badaró, 2022).

Então, por exemplo: Primeiro você vai começar pela observação, é isso que está aí no seu roteiro? Então vamos observar, vamos observar uma reunião de pais, observar a JPP, o conselho de classe, observar os alunos no

momento do recreio, observar o funcionamento da secretaria, observar a sala de aula, porque isso vem naquele roteiro. Então, vamos traçar um cronograma, primeiro vamos para observação e depois para a participação (Proêza, 2022).

As narrativas das professoras parceiras destacam uma trajetória de mais de vinte anos de prática profissional na regência de classe das escolas do município. Em suas narrativas, podemos inferir que os saberes da experiência são temporais e vêm sendo construídos permanentemente ao longo do tempo, desde antes de seu exercício profissional, sendo elaborados e reelaborados constantemente. Segundo Proêza (2022), a Educação vem mudando e, de acordo com essa mudança, as concepções dos professores acerca da educação vêm mudando também. A entrevistada destaca que sua concepção de ECS mudou com o tempo, desde que iniciou a carreira docente; enfatiza que, até um tempo atrás, considerava ser o conhecimento disciplinar o fator mais importante para a formação do estagiário, pois ele deveria dominar plenamente os conteúdos matemáticos. Hoje a realidade é outra, pois inúmeras outras situações são extremamente importantes para a formação de professores no âmbito do ECS. Conforme afirma Badaró (2022), quando se tem um estagiário em campo, a prática profissional é resignificada, porque é possível estabelecer uma troca mútua de conhecimentos e articular os saberes teórico-acadêmicos com os saberes da experiência docente (Pimenta, 2012).

Zambon (2022) narra acerca de suas experiências ao conduzir processos de ECS, com foco no desenvolvimento do estagiário em sala de aula, atributos que são inerentes de sua identidade docente e da constituição de seus saberes, marcas carregadas desde a realização do seu Estágio Curricular Supervisionado ao cursar a graduação:

[...] quando eu recebia estagiários enquanto professor, sempre me acompanharam durante o processo, primeiro: Entender como é o processo de preparação das aulas, como eram elaborados os planos de aula, ele tinha que entender ali, como que depois a gente vai para uma sala de aula, primeiro ele tem que entender como é feito o plano de aula, o plano de curso, ele tem que ter noção disso, antes dele estar participando comigo na sala de aula. Depois dele conhecer esse processo, aí então era o momento de ele participar da execução daquela aula, na sala de aula. Então, ele ia para a sala de aula, para ouvir, para ver como que realmente aquela aula iria se proceder ali, entendeu? Além disso, depois de um certo tempo de acompanhamento, eu sempre propus o seguinte: Agora, você vai elaborar uma aula, você vai preparar uma aula e eu vou acompanhar a sua, em determinado momento

...você vai fazer a apresentação da aula, eu sempre conduzi os estagiários comigo dessa maneira e é claro que ali a gente tinha um relatório no final pra fazer. E depois da aula ministrada, eu sempre conversei com os estagiários dando a eles a oportunidade de eles receberem um *feedback*, olha! Isso aqui ficou legal, isso aqui você pode aprimorar, isso aqui você pode deixar de lado, não há necessidade de lançar mão dessa discussão agora, então, dar a ele um retorno de como foi aquela aula (Zambon, 2022).

Os professores parceiros esclarecem que, não tendo orientações acerca dos objetivos formativos do ECS, lançam mão dos saberes da experiência para conduzir o ECS, que são plurais e heterogêneos, porque eles derivam de fontes variadas e não formam um campo de conhecimento unificado sobre uma área ou disciplina, sendo constantemente integrados e mobilizados para atender a diversos objetivos que exigem conhecimentos diferentes (Tardif, 2000). Desse modo, Santos (2022) aposta na formação de professores no ECS por meio do acolhimento, que possibilita a integração dos conhecimentos do estagiário e os saberes que circulam no espaço escolar como elementos formativos.

[...] quando a gente acolhe, quando a gente recebe o estagiário, ele está com ânsia de trabalho, cheio de projetos de inovação, esses projetos são de extrema importância para que haja uma democracia, para que nós, professores parceiros, a gente possa ouvi-los e possa colocar também em prática as orientações que o estagiário traz e as orientações que deviam ser passadas pela universidade ou pela instituição na qual ele está fazendo a sua formação acadêmica. Então eu vejo que é extremamente positivo e que a gente poderia estar agregando o processo educativo do estagiário, junto com o processo educativo que já está ocorrendo e acontecendo na escola no período do ano letivo, e isso, essa junção é vital para a vida do educando, que está na escola (Santos, 2022).

Proêza (2022), Badaró (2022), Zambon (2022) e Santos (2022) comungam ao dizer que conduzem o desenvolvimento do ECS partindo de vários saberes que são inerentes à sua prática docente e consideram ser essenciais para qualquer professor no exercício do trabalho. É possível identificar a pluralidade dos saberes da experiência, pois os colaboradores orientam seus estagiários a partir dos conhecimentos que construíram acerca dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares e dos saberes da ação pedagógica (Borges; Bitte, 2017). Todos esses saberes são incorporados na experiência do professor cotidianamente, via de regra, de forma implícita. Cada um deles imbrica uma prática que é permeada por um conhecimento diferente e é mobilizado para atender a um objetivo específico. Para ministrar uma boa aula teórica sobre um conteúdo, o professor lança mão de um

determinado saber; para construir o plano de ensino do trimestre, ele lança mão de outros saberes e, para resolver um problema de indisciplina de alunos na sala de aula, ele conta com outros truques e estratégias.

Ressaltamos que nenhum desses saberes se sobrepõem ao outro, mas antes são integrados para atender à necessidade que se apresentar em dado momento. Por isso, eles também são plurais e heterogêneos, pois, com a premissa da temporalidade, eles são provenientes de diversas fontes. Santos (2022) narra acerca dos diversos tempos e espaços que constituem sua carreira profissional e atravessam os saberes mobilizados em sua prática:

Então, como professora, estou desde 1997, assumi a gestão da Escola Família Agrícola durante 2013 até 2021 e, concomitante a isso, atuava como professora na escola “Álvaro Castelo”. Fiquei 9 anos na gestão e no outro período apenas como professora regente de classe das duas escolas (Santos, 2022)

Cada um dos professores parceiros e colaboradores da pesquisa, embora dividam realidades comuns de exercício profissional, passaram por vivências diferentes, carregando marcas específicas em sua identidade pessoal, social e profissional. Todos esses traços são partes constituintes dos saberes desses professores, mesmo que não possam ser especificadas.

De acordo com Tardif (2000), os saberes da experiência são personalizados e situados, eles não são objetivos e formalizados, eles são apropriados e incorporados, ou seja, dificilmente vamos conseguir dissociar o saber do professor de sua vivência e do seu trabalho. Todos esses fatores estão entalhados na mesma identidade docente. Um exemplo disso foi, ao traçarmos o percurso metodológico da pesquisa, enfatizarmos que não era possível dissociar em que lugar, na relação de quais pares, em qual disciplina, em qual escola, cada um dos saberes dos professores parceiros foi mobilizado. No entanto, é inegável que as atividades desenvolvidas na realização dos estágios curriculares supervisionados sob orientação dos professores parceiros são tempos e espaços formativos para os estagiários e para os próprios professores parceiros.

Por outro lado, nossos colaboradores apontam alguns desafios para a condução do ECS sem o estabelecimento de uma parceria colaborativa interinstitucional que garanta a elaboração e a efetivação de objetivos formativos que orientem o trabalho dos professores parceiros e dos estagiários no processo de formação inicial e continuada (Pinto, 2010). É consenso, nas narrativas de Badaró (2022), Proêza (2022), Santos (2022) e Zambon (2022), que uma das maiores dificuldades de desenvolvimento do ECS nas escolas do município de Brejetuba/ES é a falta de disponibilidade dos estagiários para o cumprimento integral do tempo estipulado para a realização das atividades de observação, participação e regência, práticas essenciais para a formação inicial do estudante de graduação. Grosso modo, o envolvimento nessas atividades é que mobilizam a integração dos saberes da experiência docente com os saberes teórico-acadêmicos.

De acordo com Zambon (2022), a dedicação é um atributo importante na formação do licenciando e a passagem corrida pela escola é prejudicial para a realização das atividades do ECS. Ele esclarece:

[...] Então, ele tem que ter essa disponibilidade para poder estar realizando o estágio efetivamente, tem estagiários que chegam para nós aqui, que querem fazer estágio, meio que à distância e não presencial. Então, estar ali disponível, comprometido, ter responsabilidade, isso são atributos fundamentais para que você possa contribuir para a formação do estagiário, porque tem estagiários que, de repente, não levam muito a sério, acham que o estágio é só mais um momento de passar por ali e simplesmente vir buscar assinaturas para mais uma etapa da formação. Eu já vi estagiários que procuraram as escolas simplesmente querendo uma assinatura de alguém que pudesse estar dizendo que ele tinha cumprido o estágio e pronto [...]. Esse estagiário que vai procurar alguém só para assinar, ele não vai viver a escola, a realidade da escola, e eu já vi estagiários que não viveram a realidade da escola. Estagiários que, simplesmente por terem pessoas conhecidas dentro de uma instituição, queriam facilitar esse momento e não cumprir o estágio na íntegra, como deveria ser feito, aí sim você tem uma formação fragmentada de estagiários e processos formativos não consolidados (Zambon, 2022).

Comungando com Zambon (2022), a professora Badaró (2022) enfatiza:

Na verdade, às vezes também (não é bom acontecer né), o próprio estagiário nos procura, isso já aconteceu comigo, ele me procurar, mas ele não quer fazer o estágio, ele quer só a minha assinatura. E eu confesso pra você que eu já fiz isso, não seria a coisa certa a ser feita, mas eu já fiz, assinar o estágio sem que o aluno tenha feito realmente o estágio. E eu acredito que isso é algo que ocorre aqui no município de Brejetuba com uma certa frequência, infelizmente. Eu, na minha experiência, foi só uma vez que aconteceu,

assinar para o estagiário sem ele ter feito o estágio. E essa questão da assinatura pode ocorrer por ele não ter muito tempo disponível, aí bate os horários e não dá como ele fazer, ou por já ter uma experiência de substituição, de já ter acompanhado esse processo na sala de aula e acha que não precisa, ele já trabalhou como substituto. No meu caso, o estagiário que eu só assinei, ele meio que já conhecia esse processo aí, pela substituição, aí ele fala: não tenho tempo para fazer o estágio (Badaró, 2022).

A falta de tempo do estagiário para realização do ECS na íntegra impacta diretamente na consolidação do seu processo formativo. A partir disso, os parceiros evidenciam um outro gargalo no processo de formação, que é o estagiário burlar as fases de desenvolvimento do estágio, deixando de cumprir presencialmente todo o tempo destinado à observação, à participação e à regência no acompanhamento dos professores parceiros. Essa lacuna no processo formativo do licenciando infelizmente tem se evidenciado na realidade de desenvolvimento do ECS do município de Brejetuba/ES. Via de regra, esses gargalos no processo de formação de professores, no que tange à realidade de desenvolvimento do ECS, é resultado da ausência de uma relação de parceria entre as duas instituições formadoras, IES e escola.

A falta de disponibilidade para cumprir com todas as atividades necessárias para sua formação na escola ocorre devido a várias outras atribuições que permeiam a vida dos estagiários, entre as quais a necessidade de trabalhar, os compromissos familiares e até mesmo a sobrecarga acadêmica.

[...] Um outro limitador que eu vejo muito no estagiário é que muitos deles têm outras funções fora da escola, eles trabalham, eles têm que ter uma outra função, porque a maioria depende de uma renda, o estágio curricular não é remunerado, quando é um estágio remunerado ele ainda tem uma condição um pouco melhor porque ele está recebendo pela condição de estágio, mas a maioria não recebe pelo estágio, e aí ele precisa fazer o mais rápido possível, da melhor forma que puder, para que acabe o mais rápido possível aquele estágio. Ou seja, essa correria de precisar fazer tudo muito rápido pode acelerar um processo e isso não é legal, porque às vezes acaba perdendo parte de todo processo do estágio, porque ele tem lá todas as suas etapas, acompanhamento com o professor e depois acompanhamento do planejamento, acompanhamento da sala de aula, depois tem o momento em que ele também vai participar de uma aula junto com os alunos em observação de quem está lá, se é o professor parceiro ou alguém da própria IES que deveria estar acompanhando e não acontece, enfim, esse momento ele tem que ser muito consolidado, porque senão vai falhar na formação do estagiário (Zambon, 2022).

Mesmo diante desses desafios, reafirmamos a importância da realização do ECS para a formação plural do professor. De acordo com Zambon (2022),

[...] a formação do cidadão que vem para o estágio não é só a formação do estagiário, exclusiva na disciplina, é uma formação humana. Você não está formando só um indivíduo que vai ser formado em uma área específica, além do mais, você está formando uma pessoa para trabalhar com pessoas.

Zambon (2022) destaca em sua narrativa a necessidade de se formar o professor de forma plural, um profissional que dê conta dos inúmeros processos que se desdobram na realidade escolar. Segundo Tardif (2000) os saberes da prática profissional são plurais e heterogêneos, ou seja, possuem elementos formativos que são subsídios para formação desse professor plural. É necessário que se garanta a passagem presencial do estagiário pela escola, a fim de que haja uma aproximação do licenciando com a realidade docente e para que os saberes da experiência sejam articulados aos saberes teórico-acadêmicos, possibilitando a construção de novos saberes, tanto para o estagiário quanto para o professor parceiro, num processo de formação inicial e continuada.

Conforme afirma Pinto (2010), para efetivação qualitativa do ECS, é necessário que haja clareza nos objetivos de formação. Para isso, apresentamos a parceria colaborativa interinstitucional como proposta para o desenvolvimento do ECS, visando a articulação de saberes para a garantia da indissociabilidade das dimensões formativas teoria/prática, em um processo de formação inicial e continuada.

[...] Uma sugestão importante é que houvesse uma relação mais próxima entre a IES com a instituição de estágio (escola), eu vejo isso muito distante, eu vejo apenas um estagiário chegando e solicitando um estágio. Então, eu acho que deveria haver uma maior proximidade, hoje nós temos recursos tecnológicos que permitem, por exemplo, uma reunião via *web*. Enquanto gestor, eu estou recebendo um estagiário, é interessante que em algum momento eu possa estar, pelo menos via *web*, conversando com o professor responsável pelos alunos dele que vão estagiar na nossa escola. Então, essas relações são muito importantes, eu acho que, para que a IES entenda como está o estagiário aqui dentro, essa troca de experiências é fundamental, aí, até mesmo o próprio professor responsável por acompanhar o estagiário na escola, ele poderá conduzir melhor o processo, dentro das várias relações que se dão para o estagiário, entendeu? (Zambon, 2022).

Existe uma urgência do estabelecimento da parceria colaborativa interinstitucional, para garantir a efetivação do ECS em todas as suas fases nos espaços escolares, possibilitando que, de fato, os saberes da experiência docente possam ser elementos formativos substanciais para os estudantes de licenciatura, corroborando para que saberes acadêmicos e saberes da experiência permaneçam em constante diálogo, a

fim de promover a tão necessária indissociabilidade entre teoria/prática. O ECS pode ser a via articuladora da parceria colaborativa interinstitucional entre as IES e escolas, porque a ponte para o estabelecimento dessas relações é o estagiário, sendo o sujeito que transita diretamente pelos dois campos de formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, em diálogo com Tardif (2000, 2002), Foerste (2005), Ghedin, Almeida e Leita (2008), Pimenta (2012) e Pimenta e Lima (2017); com a abordagem da História Oral e com os autores das teses e dissertações que sustentaram a construção do estado do conhecimento, objetiva desvelar saberes e fazeres pelas vozes dos professores parceiros, com o propósito de evidenciar as potencialidades formativas do Estágio Curricular Supervisionado no exercício e na formação docente, bem como na parceria e aproximação das IES com a Educação Básica.

Inicialmente, sem a pretensão de esgotar os estudos e as indagações sobre as questões legais, realizamos análise em fontes documentais legais que orientam o exercício do ECS, tanto nos cursos superiores quanto na Educação Básica, focando nossa atenção na constituição histórica do ECS e no modo como ele foi entendido de diversas formas no decorrer do tempo, o que implicava diretamente sua carga horária nos cursos de formação de professores.

Para nos orientar teoricamente, por meio de uma linha conceitual que correspondesse ao objetivo da pesquisa, que é, por meio do diálogo com professores de escolas públicas de Educação Básica e com a produção acadêmica, desvelar potencialidades e dificuldades formativas identificadas no contexto de atuação do professor parceiro de estágios curriculares supervisionados, dialogamos com autores-referência nos estudos acerca da formação de professores, o que nos permitiu aportar em concepções acerca da importância e do desenvolvimento do ECS, sobretudo quanto às suas potencialidades formativas na articulação teoria e prática e à sua efetivação como possibilidade de aproximação entre IES e Educação Básica.

Partindo dessas concepções e cientes de que no alcance dessas potencialidades, encontramos gargalos, nos debruçamos a realizar um rastreamento bibliográfico que pudesse nos situar no campo de pesquisa sobre o ECS. Para tanto, realizamos uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD), que nos retornou inúmeras pesquisas; após refinamento, foram selecionadas algumas

pesquisas que mais se assemelhavam ao nosso interesse acadêmico para compor o estado do conhecimento.

A realização do estado do conhecimento reafirmou as concepções já apontadas por nossos referenciais teóricos, fazendo reverberar as vozes dos professores parceiros participantes desta pesquisa acerca da importância do estágio, suas potencialidades formativas do ECS e sua efetivação como possibilidade de aproximação entre IES e Educação Básica. O levantamento bibliográfico revelou claramente a necessidade de parceria na formação docente, entendida como um elemento que contribui para a superação dos gargalos persistentes nessa formação, sobretudo da dicotomia teoria/prática e do distanciamento entre IES e Educação Básica, apontando experiências concretas no desenvolvimento de parcerias.

Com a intenção de refutar ou confirmar o seguinte problema de pesquisa — via de regra, percebe-se na vivência escolar, que o desenvolvimento do estágio não se constitui de maneira transparente quanto aos seus objetivos e aos papéis dos sujeitos envolvidos no processo, o que pode limitar a potencialidade formativa do ECS tanto para os estagiários quanto para os professores parceiros de estágio e para a escola num contexto geral —, realizamos entrevistas com professores parceiros de ECS de escolas públicas, municipais e estaduais no município de Brejetuba/ES e contamos com suas contribuições, por meio do diálogo e da compreensão de suas narrativas orais, na busca por reflexões acerca do modo como o ECS tem se situado nos espaços escolares.

As narrativas de nossos colaboradores nos permitiram constatar que, no município de Brejetuba/ES, não se observam relações de parceria interinstitucionais entre as instituições formativas, IES e escola. De acordo com os entrevistados, essa ausência de parceria entre IES e escolas impacta diretamente na formação inicial do estagiário, pois não há objetivos claros que conduzam e orientem a realização do estágio e a passagem do licenciando pela escola no que tange ao trabalho dos professores parceiros e dos estagiários. Apesar disso, mesmo sem uma relação de parceria entre as instituições formadoras, os estagiários chegam à escola e realizam seus estágios. De que forma?

A partir das contribuições de Foerste (2005) e Borges (2012), o ECS, para ser realizado, necessita do estabelecimento de uma parceria. Desse modo, estudantes de licenciatura e professores parceiros desenvolvem processos de ECS sob as vias da parceria de fato, que abrange principalmente as relações interpessoais. Sob quais condições são efetivados os processos formação na escola-campo de ECS?

Os professores da escola-campo, parceiros de ECS, mediante a falta de orientações para condução das atividades de estágio, lançam mão dos saberes de sua experiência para conduzir o estágio da forma que consideram ser a melhor. Os saberes da experiência, conforme afirma Tardif (2002), são mobilizados para atender às necessidades da realidade docente e possuem marcas comuns e específicas da trajetória profissional de cada professor. Dessa forma, como narrado por nossos colaboradores, eles mobilizam diversos saberes que consideram ser inerentes ao exercício profissional de qualquer professor, como os saberes disciplinares, curriculares e da ação pedagógica (Borges; Bitte, 2017). Assim, o potencial formativo do ECS é fulcral ao possibilitar o contato do estagiário com os saberes construídos na prática profissional.

Nosso trabalho tem como premissa evidenciar a importância, como também a necessidade, de se conceber o ECS por meio da parceria colaborativa interinstitucional, entendendo que, por meio da partilha de objetivos, compromissos e responsabilidades no processo de formação e no estabelecimento de uma relação direta entre IES e escola, os saberes docentes serão integrados, possibilitando a tão decantada articulação da teoria e prática. De igual modo, apontamos o ECS como via articuladora da parceria entre as instituições formadoras, IES e escola, sobretudo porque o estagiário é e pode ser o elo entre as duas instituições.

Diante da premissa evidenciada pela nossa pesquisa e com a intenção de colaborar para a condução do ECS nas escolas públicas de Educação Básica do município de Brejetuba, apontamos a necessidade da elaboração de um material de apoio para a condução do trabalho de estagiários e professores parceiros na realização do ECS. Tal material constituirá o produto educacional exigido pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do

Espírito Santo a ser apresentado à banca avaliadora junto ao texto de dissertação no momento da defesa e disponibilizado/apresentado para as escolas participantes desta pesquisa.

Acerca da importância da elaboração desse material de apoio, Proêza (2022) e Zambon (2022) enfatizam:

Então, a criação de um material de apoio pedagógico iria fazer a diferença. Por quê? Porque quando o aluno/estagiário chegasse na escola, ele já teria lido esse material, ou teria acesso para ler na escola, então ele chegaria/entraria no estágio já sabendo o que ele teria que fazer e qual o objetivo ele tem que alcançar. E a gente, recebendo e tendo acesso a esse material, também saberíamos o que a gente teria que trabalhar, [...], porque cada um iria ter ciência do seu papel nesse processo, aí, a gente vai conseguir trabalhar realmente da forma que o estágio tem que ser trabalhado, não dessa forma do “eu acho”; eu acho que seu estou fazendo certo, eu acho que estou atendendo (Proêza, 2022).

Eu acho muito pertinente a elaboração desse material, [...], ou seja, quando o estagiário vem aqui, quais seriam os principais pontos de observação, que devem ser elencados sobre o estagiário, sobre o processo de estágio, entendeu? [...]. E assim, eu nunca vi um material a esse respeito, eu acho que seria muito valioso e inclusive esse trabalho que você está realizando, acho que pode gerar algum material do tipo, seria muito importante nesse processo de condução dos estágios. Eu acho que nós, professores parceiros, precisamos de mais informações no processo de condução dos estágios (Zambon, 2022).

Diante do exposto por nossos professores parceiros de ECS colaboradores desta pesquisa, considerando a urgência de orientações para a condução dos processos de ECS, elaboramos um material de apoio audiovisual. Esse material constitui-se em um documentário, que integra saberes teórico-acadêmicos e experiências reais de condução do ECS nas escolas de Educação Básica, lócus de formação inicial e continuada de professores. O documentário narra experiências e reflexões dos próprios professores parceiros colaboradores desta pesquisa. Nosso intuito é socializar experiências, saberes e fazeres de profissionais da educação que têm como campo de ação e pesquisa o ECS para servir de orientação e apoio na condução do ECS nas escolas-campo de estágio, sobretudo primando pela articulação entre IES e escolas, entre saberes teórico-acadêmicos e saberes da experiência, possibilitando a indissociabilidade das dimensões formativas fundamentais — teoria e prática.

Em vista disso, convidamos os leitores desse trabalho a apontarem suas câmeras para o QR-code abaixo e conhecerem saberes e fazeres de professores parceiros de ESC, atuantes em escolas públicas do município de Brejetuba-ES, bem como os desafios e as potencialidades do estágio na e para formação de professores.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Simone Reis Palermo Machado de. **Acolhimento no estágio: entre modelos e possibilidades de formação docente**. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e estágio**. Curitiba: Appis, 2018.

ARROYO, Miguel G. **Formação de educadores do campo**. Brasília, 2005. (Mimeo.).

BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes; PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Vanda Moreira Machado. Formar professores intelectuais crítico-reflexivos nos cursos de licenciatura apesar das diretrizes nacionais: transgressões possíveis. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 32, e021026, jan./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v32i00.8706>.

BENITES, Larissa Cerignoni. **O professor-colaborador no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades**. 2012. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

BORGES, Vilmar José. **Modos de realizar estágio curricular supervisionado em geografia: vozes de professores supervisores e professores parceiros na Região Sudeste (Brasil)**. 2012. 250 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

BORGES, Vilmar José. Parceria na formação docente: o Estágio Curricular Supervisionado como lugar de fronteira dos cursos de formação e a Educação Básica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 422-435, abr./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i2.12482>.

BORGES, Vilmar José; BITTE, Regina Celi Frechiani. Estágio Curricular Supervisionado: identidade e saberes docentes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 9, n. 1, p. 30-47, jan./abr. 2017.

BORGES, Vilmar José; BITTE, Regina Celi Frechiani. Tramas instituintes do estágio supervisionado curricular no Espírito Santo. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 28, p. 913-928, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v13i27.17581>.

BORGES, Vilmar José; BORGES, Jullizze Maia. Potencialidades da História Oral na pesquisa e na form(ação) docente: percursos metodológicos. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 64, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.50659>.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 4 abr. 1939. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe-html>. Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Ser educador do povo do campo: decálogo para refletirmos sobre uma identidade em construção. *In*: KOLLING, Edgard; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 4). p. 88-91.

CARVALHO, Rayane Mara Cassaro de. **História local na construção das identidades vendanovenses**: desafios e possibilidades. 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

CASOTTE, Liliane Dias Heringer. **A produção acadêmica sobre estágio supervisionado na formação de professores**: o que revelam os textos dos Endipes de 2000 a 2012. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2015a. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecercnecp22015aprovado9_junho_2015.pdf.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer nº 21, de 6 de agosto de 2001**. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer nº 28, de 2 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer nº 5, de 13 de dezembro de 2005**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2019a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12019.pdf. Acesso em: 12 maio.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (curso de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação. Brasília, 2015b, Disponível em: http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/83/res_cne_cp_002_03072015.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e as cargas horárias dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores de educação básica em nível superior. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.cdn.ueg.br/arquivos/PRG/conteúdo/660/r_002_02.pdf. Acesso em 12 maio 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 mar.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Comunicado do MEC, de 19 de setembro de 2022**. Comunica que a Nota de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, redigida no âmbito da Comissão de Formação de Professores do CNE, perde seu objeto, na medida em que definimos avançar em torno de alterações ou aperfeiçoamentos de itens ou artigos da referida Resolução. Nessa medida, as propostas elaboradas serão submetidas a consultas e debates adequados à sua conclusão. Brasília, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2022-pdf/241091-comunicado-relativo-a-resolucao-cne-cp-n-2-2019/file>.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 3, de 03 de outubro de 2018**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de

licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file>. Acesso em: 15 abr. 2023.

CYRINO, Marina. **Formação inicial de professores**: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado. 2012. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral**: memória, tempo e identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

EUGÊNIO, Kílvia Soares de Oliveira. **Estágio supervisionado na formação inicial**: os laços formativos entre estagiário e escola. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FOERSTE, Erineu; LÜDKE, Menga. Avaliando experiências concretas de parcerias na formação de professores. **Revista da Rede de Avaliação Institucional de Ensino Superior**, v. 8, n. 4, p. 163-182, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GALINDO, Monica Abrantes. **O professor da escola básica e o estágio supervisionado**: sentidos atribuídos e a formação inicial. 2012. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática, São Paulo, 2012.

GHEDIN, Evandro. Perspectivas sobre a identidade do educador do campo. *In*: GHEDIN, Evandro (Org). **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. p. 25-62.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GONH, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. As legislações atuais, a prática e o estágio nos cursos de formação de professores. *In*: AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e Estágio**. Curitiba: Appis, 2018. p. 77-102.

LÜDKE, Menga. O lugar do estágio na formação de professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v4i1.410>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

MONTEIRO, Thalyta Botelho. **Cinema de animação e trabalho docente**. 2021. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>.

OLIVEIRA, Ailson Pinhão de. **Saberes-fazer de professoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia de uma universidade pública da Bahia**. 2019. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

PEREIRA, Igor Barbosa. **Ensinaraprender geografia com aportes em gêneros textuais: saberes e fazeres docentes**. 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. Colaboração de Erika Barroso Dauanny e Elisângela André da Silva Costa. 8. ed. rev.; atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

PINTO, Maria das Graças Gonçalves. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 111-117, 2010. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v32i1.9486>.

PORTELLI, Alessandro. História Oral e poder. **Mnemosine**, v. 6, n. 2, p. 2-13, 2010. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41498/pdf_183. Acesso em: 10 abr. 2023.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. Entre experiências de estágio supervisionado e modelos para a formação de docentes: reconhecendo o lugar da escola e das parcerias na preparação de professores. **Revista Teias**, v. 15, n. 36, p. 200-217, 2014.

SANTOS, Sônia Maria dos; ARAÚJO, Osmar Ribeiro de. História oral, vozes, narrativas e textos. **Cadernos de História da Educação**, n. 6, p. 191-2001, jan./dez. 2007.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p.17-46. v. 1.

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

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. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p-5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Tradução de Lólio Lorenço de Oliveira. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

WANDERLEY, Alba Cleide Calado. O estágio intersetorial enquanto eixo na formação do professor-pesquisador da Educação do Campo. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, 5., . 2011, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa, 2011.

FONTES ORAIS

BADARÓ, Lílian Cândida Ribeiro. [Entrevista cedida a] Gênesis Marcos Rodrigues de Freitas. Brejetuba, 2022.

PROÊZA, Sabrina de Souza. [Entrevista cedida a] Gênesis Marcos Rodrigues de Freitas. Brejetuba, 2022.

SANTOS, Eriete Teófilo Martins dos. [Entrevista cedida a] Gênesis Marcos Rodrigues de Freitas. Brejetuba, 2022.

ZAMBON, Oberdan. [Entrevista cedida a] Gênesis Marcos Rodrigues de Freitas. Brejetuba, 2022.

ANEXO A – MODELO DE TERMO DE CESSÃO DE ENTREVISTA**TERMO DE CESSÃO DE ENTREVISTA**

Pelo presente termo, eu, xxxxxxxx xxxxxx xxxxx, brasileiro (a), residente e domiciliado (a) na cidade de Brejetuba/ES, declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos de minha entrevista, transcrita e autorizada para leitura, realizada na cidade de Brejetuba, no dia xxxxxxxx xxxxxx 2022, para Gênesis Marcos Rodrigues de Freitas, Mestrando em Educação, do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE). Pela presente cessão, autorizo o uso integral ou em partes do texto transcrito, sem restrições de prazos e citações e identificação por nome, desde a presente data, para fins de subsidiar atividades acadêmicas do mestrando, junto ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, no intuito de contribuir com informações para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica que comporá a sua Dissertação de Mestrado.

Brejetuba, xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx 2022.

Identificação e assinatura do entrevistado (a) - nome
CPF xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

ANEXO B – MODELO DE TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS AUDIOVISUAIS**TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS AUDIOVISUAIS**

Pelo presente termo, eu, xxxxxxxxx xxxxxx xxxxx, brasileiro (a), residente e domiciliado (a) na cidade de Brejetuba/ES, declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos audiovisuais de uma gravação realizada na cidade de Brejetuba, no dia xxxxxxxx xxxxxx 2022, para Gênesis Marcos Rodrigues de Freitas, Mestrando em Educação, do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE). Pela presente cessão, autorizo o uso integral ou em partes da gravação audiovisual, sem restrições de prazos e citações e identificação por nome, desde a presente data, para fins de subsidiar atividades acadêmicas do mestrando junto ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, no intuito de contribuir com informações para a construção do produto educacional, exigência do PPGMPE para a finalização do curso de mestrado. O produto educacional consistirá em um documentário, narrando saberes e fazeres dos professores da Educação Básica de escolas públicas do município de Brejetuba/ES.

Brejetuba, xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx 2023.

Identificação e assinatura do (a) participante - nome
CPF xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

**ANEXO C – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO (TCLE)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) professor (a) parceiro (a) de Estágio Curricular Supervisionado;

Estamos convidando-o (a) para participar da pesquisa: “POTENCIALIDADES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMA(AÇÃO) DOCENTE: SABERES E FAZERES DE PROFESSORES PARCEIROS”. Esta pesquisa está sendo realizada pelo mestrando Gênesis Marcos Rodrigues de Freitas, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Regina Celi Frechiani Bitte, e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O estudo busca desvelar, por meio do diálogo com professores de escolas públicas de educação básica e com a produção acadêmica, potencialidades e dificuldades formativas identificadas no contexto de atuação do professor parceiro de estágios curriculares supervisionados. Dessa forma, este estudo justifica-se em decorrência de sistematizar reflexões que problematizem o papel do professor da escola campo nos processos de estágios curriculares supervisionados, apontando possibilidades que consideram o fortalecimento da articulação entre a instituição de ensino superior e a escola.

Sua participação em nossa pesquisa será cedendo uma entrevista oral e uma gravação audiovisual, respondendo nove perguntas que objetivam desvelar seus saberes e fazeres em relação a condução do Estágio Curricular Supervisionado. As entrevistas e a gravação audiovisual poderão ser realizadas na plataforma google

meet à professores parceiros de estágio que atuam em escolas Estaduais de Brejetuba, Espírito Santo, que já receberam ou estejam recebendo alunos estagiários das diversas áreas do conhecimento, nas escolas campo de estágio. Podendo também, serem realizadas presencialmente, obedecendo a todos os protocolos de saúde e segurança sanitária orientados pelos órgãos de saúde estadual e municipal, devido o momento vivenciado com a pandemia da COVID 19, considerando o desenvolvimento da pesquisa entre os anos 2022 e 2023.

Tanto para entrevistas e gravações audiovisuais realizadas virtualmente ou presencial, ficando à critério do entrevistado (a), os dias e horários, serão definidos previamente, considerando as possibilidades que melhor atendam ao/a entrevistado (a).

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá nenhuma vantagem financeira. Caso haja despesa com sua participação na pesquisa, você será totalmente ressarcido (a). Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Sua recusa não trará nenhuma penalidade ou prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

A pesquisa envolve riscos mínimos como situações de desconforto, em que as pessoas possam se sentir constrangidas, ou não à vontade para responder a alguma questão. Como forma de amenizá-los, caso surja uma dessas situações, retiraremos os apontamentos sem prejuízos para o participante e para a pesquisa, e nos colocaremos à disposição do participante no que for necessário.

Acreditamos que esta pesquisa é de relevância para os estudos sobre o papel e contribuição do professor parceiro de estágio para a formação inicial docente no contexto do estágio curricular supervisionado. Como benefícios da realização desta pesquisa, as escolas do município de Brejetuba/ES, terão acesso ao Produto Educacional construído a partir dos resultados da pesquisa, culminando em um

Documentário, contendo narrativas de professores parceiros de estágio sobre seus saberes e fazeres na condução dos estágios curriculares supervisionados nos espaços escolares. O objetivo da construção e divulgação do documentário, é permitir que saberes e fazeres da experiência docente sejam sustentáculo para construção de novos saberes, logo, servirá de orientação pedagógico-metodológica para se conduzir processos de estágio nas escolas de educação básica do município.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua identidade, durante todas as fases deste estudo, inclusive após a publicação pelo PPGMPE/UFES ou ainda publicações em revistas científicas nacionais e internacionais, sem a identificação. Também esclarecemos que as entrevistas serão gravadas em áudio e transcritas posteriormente.

Para os/as participantes da pesquisa, que optarem pela entrevista e/ou gravação audiovisual de forma virtual, esclarecemos que como pesquisadores não temos controle sobre o ambiente virtual nem dos riscos típicos deste ambiente, como por exemplo os ataques ou ameaças virtuais, ações alheias à nossa vontade, que podem ocorrer no momento da realização da entrevista, podendo haver dificuldades também com a conexão de internet e questões técnicas, contudo, asseguramos que serão tomadas as seguintes providências: caso não se tenha condições técnicas, ameaças virtuais ou interferências sonoras no momento de aplicação da entrevista e/ou gravação audiovisual online, esta poderá ser reagendada, em comum acordo com o participante; reiteramos que o participante também poderá recusar-se a continuar participando da pesquisa; e destacamos que o material gravado da entrevista e material audiovisual online não será guardado em nuvem; a entrevista e a gravação audiovisual online será realizada apenas com a presença do pesquisador e os dados de gravação não serão divulgados ou compartilhados.

O(a) participante que optar pela atividade virtual, receberá por e-mail, a via digital deste termo de consentimento assinado pelo mestrando, onde constam o telefone e endereço, por meio do qual você poderá tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação a qualquer momento.

O documento digital também será arquivado pelo pesquisador. É resguardado a você o direito a buscar indenização caso haja danos decorrentes dos riscos previstos.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (a) pode contatar o pesquisador Gênesis Marcos Rodrigues de Freitas no telefone (31) 97187 - 4651, pelo e-mail genesisfreitas21@gmail.com ou no endereço Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória – Espírito Santo, Brasil, CEP 29075-910, endereçando ao Centro de Educação.

Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo – *campus* de Goiabeiras deverá ser acionado, por meio do telefone **(27) 3145-9820**, e-mail cep.goiabeiras@gmail.com ou pelo endereço Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória – Espírito Santo, Brasil, CEP 29075-910.

Declaro que fui informado(a) e esclarecido(a) verbalmente sobre o presente documento, e dos objetivos, riscos e benefícios do estudo, entendendo todos os termos acima expostos. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar e que voluntariamente:

- () Aceito participar da pesquisa
() Não aceito participar da pesquisa

Registrar data e local de resposta a este Termo de consentimento Livre esclarecido
(a)

_____, ____ de _____ de 2022.

PESQUISADOR:

Nome: Gênesis Marcos Rodrigues de Freitas

CPF: 128536006-02

Assinatura: _____

SUJEITO DE PESQUISA:

Nome: _____

CPF:

Assinatura: _____

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Realização com professores parceiros de Estágio Curricular Supervisionado no município de Brejetuba/ES.

1. Nome, formação docente, instituição onde trabalha, disciplina que ministra, tempo de atuação na Educação Básica, tempo de atuação como parceiro na realização do Estágio Curricular Supervisionado;
2. Qual a sua concepção acerca do Estágio Supervisionado Curricular para a formação do professor/professora?
3. Ao receber o estagiário, quais são as orientações para conduzir o seu trabalho como parceiro deste processo? Como você tem efetivamente conduzido a realização das atividades?
4. Quais atribuições você julga importante que o professor parceiro e o estagiário desempenhem para uma melhor formação, tanto do estagiário quanto da escola parceira?
5. Quais as dificuldades na condução do Estágio Supervisionado Curricular na escola, no âmbito do trabalho dos professores parceiros e dos estagiários?
6. Como é estabelecida a relação entre a IES e a escola para a realização do Estágio Curricular Supervisionado?
7. Quais são as atividades que os estagiários têm regularmente desenvolvido sob sua supervisão na escola parceira?
8. Que sugestões você, como professor parceiro, poderia apresentar para os professores das IES, no planejamento das atividades de estágio na escola de Educação Básica?
9. Você considera positiva a proposta de elaboração de um material de apoio pedagógico, com sugestões de atividades que contemplem tanto as necessidades da escola quanto da IES e dos estagiários no desenvolvimento do Estágio Supervisionado Curricular? Explique sua opinião.

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM A PROFESSORA PROÊZA

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Entrevistada: Sabrina de Sousa Proêza

Entrevistador: Gênesis Marcos Rodrigues de Freitas

Gênesis: Boa noite professora! Estamos aqui hoje, para poder realizar a nossa entrevista. Primeiramente, agradecer pela sua participação na nossa pesquisa, por aceitar de livre e espontânea vontade, contribuir conosco para desvelar as vozes, saberes e os fazeres dos professores parceiros de escolas de Brejetuba, em relação ao estágio curricular supervisionado. Muito obrigado por sua participação na nossa pesquisa, ela faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. O pesquisador é o professor Gênesis Marcos Rodrigues de Freitas e, orientadora a professora Dr^a Regina Celi Frechiani Bitte.

Sabrina: Só pra registrar aqui, é um prazer para mim também participar, visto que, como educador/educadora a gente tem um compromisso com a educação, não só do município, mas, educação do estado e do Brasil. E pesquisas como essa, fazem a diferença para a gente melhorar a qualidade de ensino.

Perguntas:

- 1. Nome, formação docente, instituição onde trabalha, disciplina que ministra, tempo de atuação na educação básica, tempo de atuação como parceiro na realização do Estágio Curricular Supervisionado:**

Eu me chamo Sabrina de Sousa Proêza (Sousa com “s”, Proêza com “z”). A minha Formação, é, eu comecei estudando Ciências Contábeis, então eu sou bacharel em

Ciências Contábeis. Licenciada em Matemática, licenciada em Ciências Biológicas e também sou Pedagoga. Eu trabalho na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Álvaro Castelo como professora de matemática, também trabalho no Centro Municipal de Educação Infantil Professora Ivone Maria do

Carmo Brum. Eu estou a 22 anos atuando na Educação Básica, seja na área de docente ou também na área de gestão e desde que eu comecei no ano de 2000, eu acompanho alguns alunos aí, nessa jornada no campo do Estágio Curricular Supervisionado.

2. Qual a sua concepção acerca do Estágio Supervisionado Curricular para a formação do professor/professora?

Então, ao longo da minha jornada na educação básica, a minha concepção acerca do Estágio Curricular Supervisionado foi mudando. A partir do momento que a gente vai ganhando experiência, conhecimento, o que a gente pensa acerca da educação, muda também. Então, quando eu comecei no ano de 2000, eu me matriculei na faculdade num mês e no mesmo mês eu comecei a atuar como professora de matemática, porque o município de Brejetuba na época ele tinha carência de professor dessa área, então, logo que eu me matriculei, fui convidada, e eu não tinha ideia da importância do estágio pra vida de um acadêmico. Tanto que, a experiência que eu fui adquirindo foi experiência na sala de aula como professora, então a partir do momento que eu já atuava, o meu estágio acabava que já estava sendo feito, o professor só assinava. Então, com o tempo, o que eu fui percebendo, o quanto que o estágio é importante pra vida acadêmica, no sentido de preparar o aluno/estagiário para enfrentar os conflitos da sala, porque a gente não tem ideia, a gente pensa que dar aulas, é só chegar e dar aulas, e quando a gente observa que isso faz muita diferença, a gente vê a diferença dos profissionais. Então, como professora de matemática e que acompanha estagiários na área de matemática, como gestora, pedagoga da outra escola municipal, que também acompanho estagiários, junto aos professores, eu consigo ver a diferença dos profissionais que eu recebo depois, porque os profissionais que vão formando, eles acabam trabalhando conosco como nossos colegas, e aí a gente vê a diferença daquele que fez o estágio efetivamente e vê a diferença daquele que não fez o estágio, na sua atuação na sala de aula.

E como que a gente vê essa diferença? A gente vê através dos documentos, porque o que não fez estágio, ele às vezes não tem conhecimento do que é um plano de ensino, do que é fazer o próprio diário ou do que é uma sequência

didática, ou mesmo de questões de sala de aula. Então por exemplo, vou falar um pouquinho da outra escola, na CEMEI em que eu trabalho são muitas particularidades, porque são crianças de 6 meses a 5 anos, então essas particularidades você só conhece, você consegue conhecer quando você convive na prática com elas, aí o aluno que ele fez o estágio, ele já chega seguro para trabalhar como profissional depois que ele se forma, porque ele acompanhou todas as etapas, ele sabe o que ele tem que fazer na sala de aula, agora aquele aluno que não faz o estágio, ele fica muito perdido muito, aí compromete a qualidade de ensino, compromete o atendimento que é necessário, que é preciso fazer com aquela criança a nível de desenvolvimento cognitivo, a nível de desenvolvimento psicomotor e também social.

Então, assim, a diferença para mim, entre o que faz e o outro que não faz, é gritante. Por isso, que eu concluo que o estágio faz toda diferença na vida acadêmica e depois profissional, que pra mim, ainda é o mais importante, de todos os alunos que fazem licenciatura. E hoje, nós temos profissionais, que eles nos procuram apenas na intenção de que esse estágio seja assinado e não feito, efetivamente. Então aqui, nós temos profissionais, que buscam a escola e pedem, solicitam, que apenas seja assinada todas aquelas burocracias, aqueles papéis, aqueles documentos, e já temos outros que procuram pra fazer, nós temos os 2 níveis aqui no município.

3. Ao receber o estagiário, quais são as orientações para conduzir o seu trabalho como parceiro deste processo? Como você tem efetivamente conduzido a realização das atividades?

Então, quando a gente recebe estagiário (eu vou falar particularmente, de como eu conduzo), primeiro eu escuto o que ele quer e qual é o objetivo, ele está pensando efetivamente em fazer ou ele não está pensando em fazer, quando eu falo em fazer, é participar de todos os processos que a instituição formadora solicita, porque cada instituição segue um modelo, aí tem lá observação – participação, então, ele está interessado em fazer isso? Primeiro eu escuto, depois que eu escuto qual é o objetivo dele, em relação à escola que eu trabalho, em relação a disciplina que eu atuo, eu oriento o que vai ser feito. Então, por exemplo: Primeiro você vai começar pela observação, é isso que

está aí no seu roteiro? Então vamos observar, vamos observar uma reunião de pais, observar a JPP, o conselho de classe, observar os alunos no momento do recreio, observar o funcionamento da secretaria, observar a sala de aula, porque isso vem naquele roteiro. Então vamos traçar um cronograma, primeiro vamos para a observação e depois para a participação.

Aí quando você me pergunta: Existe alguma orientação da instituição formadora? Não, não tem. A única coisa que o estagiário chega, é com alguns papéis dentro de uma pasta e/ou no envelope, aí eu, que estou ali tentando facilitar o processo, dou uma olhada no que efetivamente é preciso fazer, observo o que está pedindo lá, está pedindo o quê, para olhar o PPP? Olhar o plano de ensino? Observar as aulas? Com base nisso, eu vou traçando um cronograma. Agora orientação direta, não existe. Só mesmo esses formulários que chega até a gente, aí conseguimos ter uma ideia, e não sabemos se essa ideia está certa, acerca do que realmente é pra fazer.

4. Quais atribuições você julga importante que o professor parceiro e o estagiário desempenhem para uma melhor formação, tanto do estagiário quanto da escola parceira?

Então, a educação ela vem mudando, a algum tempo atrás, se você me perguntasse isso, eu iria dizer, que é o conhecimento específico da disciplina, no meu caso de matemática. Então, o que que eu julgo importante, a algum tempo atrás, eu julgaria que o aluno estagiário deveria dominar os conteúdos matemáticos. Só que agora, a realidade é outra. Nós temos aí, outras situações que precisam ser trabalhadas na escola, então, eu como professora de matemática, não trabalho só o conteúdo de matemática. Eu trabalho a inclusão, eu trabalho as questões raciais, eu trabalho – o trabalho em equipe, então, tem outros tipos de conhecimentos, valores, que a gente precisa trabalhar enquanto professor, independente da disciplina. Então, eu vejo aqui, que a atribuição do professor parceiro, que é esse que ajuda a cumprir o estágio, é mostrar isso pra esse aluno: que ele tem que dominar o conteúdo, mas, que ele precisa estar atento a essas outras questões que precisam ser trabalhadas.

Aí, no meio disso, ainda vem as dificuldades de aprendizagem, no meio disso ainda vem os alunos especiais. Então, a complexidade da escola, ela é muito

grande. Aí eu, como parceira, penso que eu tenho esse compromisso de mostrar isso, de mostrar isso para esse estagiário, mostrar as dificuldades que existem na escola, e que realmente, ele precisa conhecer para conduzir o processo, essa é minha maior preocupação e, é isso que eu tento fazer. Então, eu não mostro pra ele que a escola é um mar de rosas, eu mostro as dificuldades que a escola tem também, pra ele poder se preparar melhor, quando ele for atuar profissionalmente.

Aí, quando você me pergunta: O que eu penso que esse aluno, esse estagiário tem que ter de atribuição? Eu penso que é uma parceria. Então, do mesmo jeito que eu contribuo com o conhecimento dele, tento mostrar o caminho pra ele, tento ser sincera, eu penso que ele também pode me ajudar. Então, no que ele pode me ajudar? Dentro da sala de aula, por exemplo, ele pode me ajudar numa tabuada e, é isso que eu espero dele, porque é uma parceria, é um ajudando o outro. Ele pode me ajudar nas quatro operações, porque a gente tem alunos que estão defasados nos descritores, e a gente tem que nivelar esse aluno. E quando a gente fala na parte de participação, que geralmente é observação e participação, é isso que eu espero dele, que ele contribua. A partir do momento que ele consegue me ajudar, ele está adquirindo conhecimento profissional, porque as coisas vão acontecendo na sala de aula, de uma forma instantânea, é, você não fica ensaiando uma sala de aula, como que ela é, as coisas vão acontecendo. Então, a partir do momento que ele está ali me ajudando, ele está vendo o que está acontecendo, então, eu o ajudo e ele contribui nesse sentido de ajudar os alunos.

5. Quais as dificuldades na condução do Estágio Supervisionado Curricular na escola, no âmbito do trabalho dos professores parceiros e dos estagiários?

Então, tem várias dificuldades, mas, eu vou tentar trabalhar com alguns pontos específicos, que pra mim, são os mais gritantes. Então, essa dificuldade da gente enquanto professor parceiro que está ali contribuindo com o estagiário, da gente efetivamente saber o que é que a instituição formadora está querendo da gente, isso pra mim, é uma grande dificuldade. O que realmente eles querem da gente? Que tipo de conhecimento, realmente, eles querem que a gente

passar? Porque isso, em momento nenhum fica claro, como eu disse, são só formulários que precisam ser preenchidos e assinados, que geralmente chega pra gente. Não tem uma relação direta, presencial muito menos, no sentido de receber uma visita de um professor de estágio dessa faculdade, ou ao menos um telefonema, um e-mail, isso nunca aconteceu comigo nesses mais de 20 anos de profissão. Nem enquanto profissional de matemática, nem enquanto pedagoga, contribuindo na outra escola.

Então, eu nunca tive um contato, quer seja por um e-mail, uma mensagem, por nada, desses professores. Nisso, a gente supõe por aqueles formulários, o que tem que ser feito, e essa suposição, pra mim é uma dificuldade. Será que eu estou no caminho certo? Será que é isso que a instituição formadora espera de mim? Então, assim, essa dúvida, é uma das dificuldades que eu tenho, enquanto professora que estou ali, com o estagiário.

A outra dificuldade, que pra mim também é gritante, é a conscientização. Porque o estagiário, quando ele chega, a maioria deles tá, eles chegam na intenção de que aqueles formulários sejam preenchidos e assinados, contendo as informações que eles precisam. Eles não chegam, na intenção, no objetivo de efetivamente fazer o estágio, de estar ali no dia a dia da sala de aula, então, essa dificuldade de conscientizá-los da importância de fazer o estágio, a gente precisa de um período de tempo grande conversando, de estar provando a diferença que aquele estágio vai estar fazendo pra ele no âmbito acadêmico-profissional. Então, essas duas pra mim, são as principais dificuldades: essa falta de parceria direta com esses professores de estágio da instituição formadora, para saber efetivamente o que eles querem da gente e do aluno estagiário e, da importância de conscientizar o aluno/estagiário do bem que o estágio faz pra ele. A gente como escola, como professor, tem que conscientizar o acadêmico da importância do estágio para a formação dele, pra ele poder efetivamente fazer, porque a intenção dele, é que só seja assinado, na maioria das vezes.

E o estagiário, encontra de dificuldade para realizar o estágio, a questão da informação também, porque, como a gente não sabe o que efetivamente espera-se da gente na formação dele, a gente também não sabe que

informação temos que passar pra ele, então, fica tudo muito perdido, tudo na suposição. Eu vou tentar ser mais clara, por exemplo: Geralmente nesses formulários que vem para serem preenchidos e assinados, fala lá: Análise do PPP, um ponto específico, mas todo mundo sabe que o PPP da escola é muito grande. Aí eu vou fazer com ele, análise de que do PPP? O que se espera, que esse estagiário saiba de PPP? É fazer um PPP? Tá entendendo? Assim, ele encontra muita dificuldade, porque ele também não sabe o que ele tem que estar buscando. Se você pergunta ao estagiário, o que você está buscando na escola? Ele diz, não sei. Não tive orientação, eu estou lá. O estagiário está o tempo todo observando e participando, mas o quê, de quê. Então assim, o estagiário se sente perdido (é a principal dificuldade que ele tem) e a gente perdido em ajudar, então, a gente vai tentando fazer, tentando acertar, mas também não sabe se está certo. A gente tenta, o que a gente imagina pela nossa experiência, agora, não fica claro o que tem de ser feito.

Por exemplo, participação, geralmente nesses formulários, participação é você fazer um plano de aula ou uma sequência didática e aplicar sob a orientação do professor parceiro, mas, em vários casos, eles fazem só para apresentar pro professor da faculdade, porque eles não têm segurança para aplicar, então, eles participam da nossa aula, mas, eles não se sentem seguros. Por que eles não se sentem seguros? Porque eles não são orientados. Se eles já viessem para o chão da escola orientados, acerca do que efetivamente espera-se deles, eles fariam o estágio e se sentiriam seguros para aplicar, então, acaba que eles vão ajudar a gente nesse papel de reforço (que eu já citei, da tabuada, das operações, do nivelamento).

6. Como é estabelecida a relação entre a IES e a escola para a realização do Estágio Curricular Supervisionado?

Relação nenhuma. Não existe uma relação. Geralmente o aluno chega com uma declaração da faculdade solicitando a permissão para que ele faça o estágio, aquilo ali é o único vínculo que se tem, se é que pode ser chamado de um vínculo, pra mim é uma questão burocrática. Ele chega com aquela declaração, solicitando que o estágio seja feito e ponto, não tem mais nada. A partir dali, eu particularmente, peço para ver o tal do manual, se existir um

manual, eu peço para ver o que precisa ser feito, para que eu tenha uma ideia, porque, não existe relação, nem contato nenhum. O aluno entra e sai, sem a escola ter nenhum contato com a instituição formadora dele, nem com o professor do estágio, nada disso.

7. Quais são as atividades que os estagiários tem, regularmente, desenvolvido na escola parceira, sob sua supervisão?

Então, geralmente, a gente parte do que eles necessitam, necessitam no seguinte teor, preencher a papelada deles, eu quero deixar isso bem claro. A gente parte, do que é necessário para que seja preenchida a papelada deles, nem é pelo que realmente entendo, também não sei se entendo de forma certa, que é o conhecimento que ele precisa ter. Então, por exemplo, ele traz a papelada dele e na papelada está escrito: Participação nas reuniões de planejamento, aí é aquilo que será feito, o estagiário vai participar das reuniões de planejamento. Então, as atividades que são feitas, elas vão de encontro, com aquilo que é solicitado pela faculdade, naquela papelada. Então, geralmente, eu vejo o que precisa, é analisar o PPP, então vamos para o PPP, é participar das reuniões, então vamos para as reuniões, é observar o dia a dia da escola, é observar o que ocorre na sala de aula, vamos observar; é participar, então vamos participar. Como participar? Vamos me ajudar aqui numa correção de trabalho, vamos me ajudar em um seminário. Então, geralmente, eu vou conduzindo da forma que eu acho que está certo, dentro daquilo que ele trouxe para ser preenchido.

8. Que sugestões você, enquanto professor parceiro, poderia apresentar para os professores das IES, no planejamento das atividades de Estágio na Escola de Educação Básica?

É, eu vou começar primeiro de um ponto mais específico, para depois eu chegar na questão do planejamento. Então, como sugestão, eu penso que o estagiário lá na instituição formadora, ele precisa ser conscientizado da importância do estágio, porque eu fiz licenciatura e, em nenhum momento a disciplina de estágio se mostrou pra mim como um ponto muito importante. As faculdades, elas passam pra gente como se fosse uma questão burocrática, cumprir 120h de estágio para formar, de cumprir 200h de estágio para

conseguir um diploma, então, eu penso que a faculdade ela precisa quebrar esse paradigma que o estágio é só cumprir horas para formar e conseguir o diploma, não! A vivência do estágio, ela é muito importante. Para mim, precisa começar daí, valorizando o estágio como ele deve ser valorizado, aí quando o estagiário chegar aqui pra gente na escola, para gente estar ajudando, ele chegará com uma outra cabeça, eu não vou precisar conscientizar ele, porque eu não vejo que esse seja o meu papel, de precisar conscientizar que ele precisa fazer o estágio, ele tem que vir da instituição formadora conscientizado, para ele chegar aqui na escola e eu poder trabalhar com ele. Eu acho essa parte da conscientização, um absurdo. Então, isso seria uma coisa que eu acho que precisa mudar.

E depois, no planejamento das atividades. Eu acho, que a faculdade, ela teria que ser mais específica, analisar documento é bom, é ótimo, a gente precisa aprender, porque quando a gente vira professor a gente tem que fazer a parte dos documentos, é fato. Só que, o dia a dia da sala de aula, ele é muito mais enriquecedor, a vivência ela é muito maior. Então, deveria vir pra gente, as orientações do que realmente se quer naquele momento de estágio, o que realmente se quer que trabalhe com o aluno/estagiário naquele momento, porque como eu disse em outros questionamentos acima, a gente faz da forma que achamos que está certo, mas eu não sei se está certo, não sei se é aquilo mesmo que queriam.

Então, assim, eu penso que essa parte de orientação, tanto para o estagiário, quanto para gente que é o professor que ajuda, deveria ficar bem clara, bem claro o papel de cada um nesse processo, porque não é claro. Aí, a gente se perde e se sente inseguro, eu com esse tempo todo de educação, o tanto de aluno estagiário que eu já pude contribuir, eu me sinto insegura, porque eu não sei o que realmente eu preciso fazer. Então, eu acho que essa informação, essa parceria, essa relação, tinha que melhorar, pra gente conseguir uma formação ainda melhor, na área de educação, nas nossas licenciaturas.

- 9. Você considera positiva a proposta de elaboração de um material de apoio pedagógico, com sugestões de atividades que contemplem tanto as necessidades da escola, quanto da IES e dos estagiários no**

desenvolvimento do Estágio Supervisionado Curricular? Explique sua opinião.

Então, eu acho que, a elaboração do material de apoio pedagógico, seria um grande avanço. Avanço para o estagiário, porque existem faculdades que a gente recebe aqui em Brejetuba que tem um manual para a condução do estágio, só que é um manual preocupado com a estruturação do relatório, que é: regras da ABNT, como tem que ser o espaçamento, quantas páginas têm que ter, então, a gente recebe um manual sim, só que é um manual voltado para a parte técnica e não pedagógica.

Então, a criação de um material de apoio pedagógico iria fazer a diferença, por quê? Porque quando o aluno/estagiário chegasse na escola, ele já teria lido esse material, ou teria acesso para ler na escola, então ele chegaria/entraria no estágio já sabendo o que ele teria que fazer e qual o objetivo ele tem que alcançar. E a gente, recebendo e tendo acesso a esse material, também saberíamos o que a gente teria que trabalhar, o que justamente eu respondi na questão 8. Então eu penso, que a insegurança iria acabar, porque cada um iria ter ciência do seu papel nesse processo, aí, a gente vai conseguir trabalhar realmente da forma que o estágio tem que ser trabalhado, não dessa forma do “eu acho”; eu acho que eu estou fazendo certo, eu acho que estou atendendo. Essa dúvida, é o que vem corroendo a gente que está nesse processo de estágio lá na ponta.

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM A PROFESSORA BADARÓ

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

ENTREVISTADA: Lílian Cândida Ribeiro Badaró

ENTREVISTADOR: Gênesis Marcos Rodrigues de Freitas

Gênesis: Boa tarde Lílian, gostaria de registrar minha satisfação, o prazer de estar aqui com você realizando essa entrevista. Agradecer por você ceder um pouco do seu tempo, sabemos que como professores é extremamente corrido e muito pequeno, mas você cedeu esse tempinho para contribuir nessa pesquisa de mestrado que fala, que estuda as condições do estágio curricular supervisionado aqui no município de Brejetuba -ES.

Lílian: Eu que agradeço a oportunidade de estar aqui, contribuindo nesta pesquisa. É um prazer imenso poder participar com vocês deste estudo.

1. Nome, formação docente, instituição onde trabalha, disciplina que ministra, tempo de atuação na educação básica, tempo de atuação como parceiro na realização do Estágio Curricular Supervisionado:

Me chamo Lílian Cândida Ribeiro Badaró, sou Graduada em Letras Português-Inglês, atuo como professora de Língua Portuguesa na EEEFM “Álvaro Castelo” a vinte e quatro anos, atualmente estou como coordenadora. Então, eu recebo estagiários desde o início da minha carreira, acho que tem uns vinte anos, desde o primeiro estagiário.

2. Qual a sua concepção acerca do Estágio Supervisionado Curricular para a formação do professor/professora?

A minha concepção é que o estágio, ele é a apropriação da prática da profissão docente, que eu escolhi. Então, eu tenho a teoria e o estágio é a prática, a forma que eu vou visualizar como que será quando eu estiver ministrando aulas naquela profissão, então pra mim, é a prática. Na verdade, é a teoria e a prática, porque é a observação, é como que vão ser os comportamentos, falando da questão de professora, como será o comportamento dos alunos, qual vai ser a minha reação, o que eu tenho que fazer, quais serão os meus procedimentos, metodologias. Então o estagiário vai se apropriar disso, dessa prática. Para eu exercer a profissão que eu escolhi, que o estagiário escolheu, que é ser professora.

3. Ao receber o estagiário, quais são as orientações para conduzir o seu trabalho como parceiro deste processo? Como você tem efetivamente conduzido a realização das atividades?

Geralmente, quando nós recebemos os estagiários, eles ligam para saber o momento que pode conversar com a diretora, com a professora, se a professora aceita a presença do estagiário, sempre é o estagiário que entra em contato com a escola. Na minha experiência de professora, eu nunca um contato com a instituição formadora, por exemplo da faculdade, nunca tive nenhum contato. Nenhum professor, nem o orientador do estágio, nem o coordenador do curso, nada. Sempre, é só o aluno, estagiário, que entra em contato com a diretora, e aí a diretora entra em contato com a professora e a gente recebe da melhor maneira possível, conversa, orienta, fala que a gente pode receber, aí passa o horário das aulas. Mas sempre nós professores, nunca tivemos nenhuma orientação da instituição formadora do estagiário, nenhum contato com a faculdade, por nenhum meio. Somente os documentos que são enviados, que tem o timbre, aí a gente que é a FAVENI, ou que é a MULTIVIX, ou que é a FACULDADE DO FUTURO, mas nada que venha assim, ter um contato pessoalmente com a escola. Só as burocracias ali, os formulários, as cartas, das perguntinhas, só, somente.

Ah! E nós tivemos aqui também, um estagiário de psicologia, que ele fez o estágio aqui, ele fez o contato com a gente, aí ele perguntou se poderia fazer. Porque, ele estudou aqui no ensino médio, então, ele achou muito válido voltar como estagiário, mas, nada assim, da faculdade não. Nenhum membro da faculdade entrou em contato, nem por telefone, nem visitou a escola. E isso em mais de vinte anos de atuação na mesma escola, nunca.

Mas, eu sempre recebo da melhor maneira, porque muitos são meus ex-alunos geralmente, são alunos que estudaram aqui e estão retornando. Então, eu oriento falando que pode ficar à vontade, que é para aprender mesmo e que bom que ele voltou, que bom que ele está estudando, que é uma maneira dele ver se é aquilo mesmo que ele quer. Mas assim, sempre eu orientando de acordo com a minha experiência, deixando-o à vontade, convido ele a participar das atividades, me ajudar monitorando os alunos, ou somente na observação,

depende da parte do estágio. Na verdade, eu já tive estagiário que só observava, aí perguntava: Você tem que fazer alguma outra coisa? Ele dizia que não, que era só observação. Depende da fase. Na verdade, a maioria que eu já peguei foi nessa fase de observação mesmo. Observação e entrevistas. E esse estagiário de psicologia, não sei se é o que você quer aí, porque seria para psicólogo e não professor, mas foi a gente que orientou aqui. Então, desenvolveu um estudo de caso, ele conversou com os alunos, conversou com os professores, ele fez o estágio de uma maneira geral na escola, observou como que era a relação dos alunos entre eles, a relação deles com os professores, com os pais. Ele fez esse tipo de observação, compreendeu como que é toda essa dinâmica que acontece na escola.

4. Quais atribuições você julga importante que o professor parceiro e o estagiário desempenhem para uma melhor formação, tanto do estagiário quanto da escola parceira?

Para o professor parceiro, eu acredito que deva ser solícito quando procurado, educado, atender bem, porque muitas vezes, o profissional não quer o estagiário na sala dele, aí acontece dele somente assinar os formulários, como se o estudante tivesse feito o estágio e ido embora. Entendeu? Não precisa participar desse estágio. Na verdade, as vezes também (não é bom acontecer né, o próprio estagiário nos procura, isso já aconteceu comigo, dele me procurar, mas ele não quer fazer o estágio, ele quer só a minha assinatura. E eu confesso pra você que eu já fiz isso, não seria a coisa certa a ser feita, mas eu já fiz, de assinar o estágio sem que o aluno tenha feito realmente o estágio. E eu acredito que, isso é algo que ocorre aqui no município de Brejetuba com uma certa frequência, infelizmente. Eu, na minha experiência, foi só uma vez que aconteceu, de assinar para o estagiário sem ele ter feito o estágio. E, essa questão da assinatura pode ocorrer por ele não ter muito tempo disponível, aí bate os horários e não como ele fazer, ou por já ter uma experiência de substituição, de já ter acompanhado esse processo na sala de aula e acha que não precisa, ele já trabalhado como substituto. No meu caso, o estagiário que eu só assinei, ele meio que já conhecia esse processo aí, pela substituição, aí ele fala: não tenho tempo para fazer o estágio.

E a atribuição, o estagiário precisa estar preparado pelo orientador, existe um professor orientador de estágio e existem as fases, ele também (o estagiário), mas geralmente os estagiários fazem isso quando eles me procuram, eles dizem: eu estou na fase de observação, vou só observar mesmo, não precisa ficar preocupada, eu já tive estagiário que falou isso. Então, atribuição minha, é que ele aproveite da melhor maneira. E eu falo assim, olha! O professor não é perfeito, porque talvez ele não consiga, de acordo com a minha prática, aprender o que ele precisava. Entendeu? Então, eu o deixo muito à vontade, falo que pode observar tranquilo (acho que eu não estou respondendo a sua pergunta). Porque o estagiário, ele faz direitinho, eles procuram a escola, explicam direitinho, mostram alguns formulários, e esses formulários são único elo, a única orientação. Não tem a orientação do que eu vou falar, fazer com ele, ele que já vem com o que está especificado no formulário o que ele vai fazer na minha sala de aula. Ele (o estagiário) já tem lá, algumas perguntas/questionamentos, que de acordo com a observação ele vai responder. Ele vai observar a minha aula, o comportamento dos alunos, a metodologia utilizada, e vai os questionamentos que lá na graduação foram passados para ele, e eu vou assinar depois aquela observação.

5. Quais as dificuldades na condução do Estágio Supervisionado Curricular na escola, no âmbito do trabalho dos professores parceiros e dos estagiários?

As dificuldades que eu acho para o professor parceiro é uma pessoa ali na sala de aula observando, que tem que ter ética profissional, ele não pode sair falando da minha aula, falando para as pessoas, para a comunidade como foi minha aula, falando para os meus colegas de trabalho, por exemplo. Tipo, Ah, a aula daquela professora foi horrível, os meninos ficaram bagunçando. As dificuldades talvez, para o professor parceiro é como que aquele estagiário vai ver a sua aula, é por isso que vai ter aquela resistência do professor parceiro de receber aquela pessoa dentro da sala de aula, porque o que a gente pensa, é o que vai ser falado depois. O estagiário vai ter ética? Como que ele vai ver a minha aula? Como que ele vai passar, transferi aquela observação pra faculdade, vai ser só através dos formulários? Ou vai ser através das

conversas. Entendeu? As vezes algumas pessoas tem dificuldade nisso. Eu não tenho muita dificuldade em relação a isso, mas, eu tenho colegas que tem essa resistência.

E as dificuldades para o estagiário, não sei quais seriam essas dificuldades exatamente, porque eles têm os questionamentos, aí eles vão observar e responder. Ah! Para conseguir realizar o estágio aí tem, por exemplo, a questão do tempo, do estudante não ter tempo para fazer o estágio. Esse mesmo que eu disse que assinei, ele não tinha tempo o suficiente, tempo hábil para realizar o estágio, permanecer na escola. Ele não tinha disponibilidade, ele estudava á noite e trabalhava ao dia, como que ele iria fazer o estagiário? E tem a concepção do estagiário também, de achar que o estágio não é importante. Mas é importante, principalmente na sala de aula, porque é o convívio com o outro e, sala de aula é o convívio com o ser humano, o ser humano ele tem as reações, ele tem os sentimentos, ainda mais agora depois da pandemia, é ansiedade, agressividade, então, o estagiário precisa estar em contato com os alunos, pra ele saber quais as reações, os procedimentos, como nós vamos nos portar diante daquelas atitudes dos alunos. E isso, é para muito além dos conteúdos, muito além, é pensar a didática, pensar a forma que você vai falar com o aluno, como vai chamar dele, é para além do conhecimento cognitivo. Eu acredito que o estágio seja além da questão dos conhecimentos das disciplinas, é o dia a dia ali dos alunos, que é muito complexo do que você estudar a literatura, a própria língua portuguesa. Porque como você construir os conhecimentos ali, porque ao mesmo tempo que você vai transmitir os conhecimentos, você também vai aprender, você percebe que eles aprendem de várias maneiras, um tem facilidade o outro tem dificuldade.

E eu acredito que possa ter uma troca enorme ali com o estagiário, ele vai aprender comigo, mas eu também vou aprender muito com ele. E além disso, o que acontece, quando alguém está nos observando a gente fala, age de maneira diferente, a gente vai tentar fazer melhor. Mas ao mesmo tempo, é por isso que tem professores que não gostam de receber os estagiários, porque é alguém nos observando, os nossos gestos, o nosso tom de voz que as vezes tem que alterar em relação a uma indisciplina ou desrespeito de um aluno,

como que vai ser? Aí, quando a gente tem o estagiário, a gente tem que ressignificar isso tudo, por isso que alguns não gostam.

6. Como é estabelecida a relação entre a IES e a escola para a realização do Estágio Curricular Supervisionado?

Em todo o meu tempo aqui, eu não me lembro de ter sido procurada, ou procurarem a escola para fazer algum diálogo, é sempre o aluno estagiário que vem, nunca a instituição superior. É sempre o aluno estagiário que vem sozinho e entra em contato, pergunta: Que dia que eu posso vir? Conversa com o professor, sempre muito educados, mas ninguém da faculdade deles entra em contato.

7. Quais são as atividades que os estagiários tem, regularmente, desenvolvidas na escola parceira, sob sua supervisão?

Pois é, essas atividades, segundo a orientação que eles trazem da faculdade, são essas perguntas. Inclusive tem um roteiro da estudante de pedagogia que até hoje eu não consegui responder para ela. Porque eles vêm querendo saber qual o trabalho do coordenador escolar, quais atribuições de cada servidor, então são perguntas questionamentos que são feitos pra nós, em relação ao trabalho do professor, da CP (Coordenadora Pedagógica), da diretora, alguns formulários. E quando eles estão aqui na escola, eles assistem aula, assistem reuniões, participam do planejamento dos professores, isso é de acordo com o que sendo pedido nos formulários e do curso também, depende do curso. E aí, como professora de português eu tive vários estudantes na minha sala de aula e como coordenadora, eu tive estagiários que procuraram para observar, conhecer os outros ambientes, não só a sala de aula, e também de ceder entrevistas e etc. Então, eu já recebi estagiários de outros cursos, não só de língua portuguesa.

8. Que sugestões você, enquanto professor parceiro, poderia apresentar para os professores das IES, no planejamento das atividades de Estágio na Escola de Educação Básica?

Talvez se ele acompanhasse mais os alunos estagiários dele, mas acho que, ele não tem tempo também para acompanhar todos. Não, porque, ele poderia acompanhar esse estudante, ao menos na primeira vez dele a instituição, para

que ele se sinta mais seguro na instituição que ele vai participar, porque ele participa vários meses, ele está junto com os alunos, os professores, com a escola. Talvez esse professor orientador da faculdade, poderia mais presente no ambiente desse aluno estagiário, até para saber e orientar nas dificuldades que ele vai encontrar, então ele vai observar melhor essas dificuldades, não ser só no papel, ele vai vivenciar junto com esse estagiário.

Tiveram alguns questionamentos nessa faculdade de pedagogia, que eu achei muito puxado para o estagiário, ele tem que preencher os formulários de toda documentação que uma escola tem que ter, por exemplo, livro de ponto, conselho de classe, conselho de escola, coordenadora pedagógica, coordenador de turno, é muita coisa para a estagiária. Que as vezes poderia ser feito de outra maneira, e se ele tivesse contato com a escola, a gente podia indicar que tem coisas que não tem como aprender com formulário. Porque a faculdade jogou tudo em forma de perguntas, e eu como parceira professora parceira, não consegui responder, de tanta coisa que era. Porque os profissionais da escola também, estão todos ocupados, é uma correria, a gente não vai conseguir responder tudo pra eles e eles não sabem, nós que precisamos orienta-los, mas, tinha de ser algo mais organizado, ter um segmento, por partes. Eu não sei como que ela fez, porque é muita coisa.

Tudo isso é importante que ela conheça, para exercer a atividade profissional depois é importante que tenha contato com essas informações, só que, essas informações todas de uma vez?

- 9. Você considera positiva a proposta de elaboração de um material de apoio pedagógico, com sugestões de atividades que contemplem tanto as necessidades da escola, quanto da IES e dos estagiários no desenvolvimento do Estágio Supervisionado Curricular? Explique sua opinião.**

Sim, muito positivo. Porque os estagiários não sabem exatamente o que eles têm que aprender, eles só vêm com os formulários, e os professores pegam aqueles formulários e não temos orientações do que ensinar. E tem a questão do tempo, nós estamos sem tempo, infelizmente. Talvez se tivesse uma organização maior, porque as vezes eles nos procuram e a gente realmente

não pode atender naquela hora. Então, é muito positiva a criação de um material de apoio para orientar como conduzir o processo de estágio, e talvez, algo voltado para uma parceria com a gente, dessas instituições de graduação com a escola. Eu não sei como seria, mas, uma parceria. Porque a gente precisa ter esse momento da gente enquanto escola com a faculdade, a instituição formadora e com o estagiário, a gente precisa ter esse momento adequado. Porque o professor parceiro, é a aula dele, o estagiário vai lá e assistir a aula, mas e as outras coisas da escola, as coisas que ele precisa aprender, observar. Eu acho essa coisa das perguntas algo muito frio, talvez se ela tivesse observado a minha prática e participado comigo, ela já teria feito um relatório, já teria escrito. Porque não é o certo eu preencher um formulário com perguntas, ela não teve a vivência, ela não aprendeu nada com isso. E aí eu volto na disponibilidade de tempo, ela pode ficar o meu tempo aqui, são 8 horas por dia.

Então, essa proposta aí, acredito que seja de uma parceria entre a escola e a instituição formadora. A instituição mandaria as orientações e viria junto com o estagiário, ou faria um contato direto, para explicar como seria esse processo. Como deve se dar esse estágio.

Porque muitos estagiários tem receio, medo mesmo de entrar, estar na escola. Alguns ligam pra mim primeiro antes de conversar com a diretora, aí eu falo: a Meiri é ótima, pode vir conversar com ela. Nisso, muitos estagiários pedem para amigos, ex-professores só assinar o estágio, porque se sentem inseguros. Então com a presença, o contato da instituição formadora, até a escola vai ver com outros olhos, eu acredito nisto. Porque a instituição veio junto, marcou aquele encontro, aquele momento que eles vão estar presentes no nosso dia a dia, que vão fazer um diálogo, isso é muito importante.

APÊNDICE D – ENTREVISTA COM A PROFESSORA SANTOS

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Entrevistada: Eriete Teófilo Martins dos Santos

Entrevistador: Gênesis Marcos Rodrigues de Freitas

Gênesis: Boa noite, professora! É um prazer contar com a senhora para contribuir com a nossa pesquisa de mestrado, que versa sobre a importância do estágio curricular supervisionado e como tem sido conduzido o ECS, aqui no nosso município (Brejetuba -ES). Gratidão, desde já, por disponibilizar o seu tempo para contribuir com a nossa pesquisa.

Eriete: Boa noite, Gênesis! A satisfação é toda minha, é um prazer estar contribuindo com você neste trabalho tão rico e necessário. Eu tenho também, muita gratidão de estar contribuindo com o seu mestrado e, um projeto tão bacana, não só na sua vida profissional, como também, na sua vida pessoal. Parabéns Gênesis! Eu tenho a honra de estar participando junto com você neste processo.

1. Nome, formação docente, instituição onde trabalha, disciplina que ministra, tempo de atuação na educação básica, tempo de atuação como parceiro na realização do Estágio Curricular Supervisionado:

Meu nome é Eriete Teófilo Martins dos Santos, sou formada em História pela Faculdade de Carangola, me formei em 2000. Sou formada também em Geografia, eu fiz licenciatura plena em História em Carangola e Licenciatura curta em Geografia pela Faculdade de Carangola também. Porém, fiz outra licenciatura plena pela UNIMES em Geografia também. Bem, desde 1997 sou professora no município de Brejetuba – Es, comecei na escola “Álvaro Castelo”, lecionando história, geografia, português, matemática (risos), química e física, em 1997. Hoje estou professora de História e Geografia e Ensino Religioso, estou nas duas redes atualmente, municipal e Estadual. Porém, sou professora efetiva na rede municipal desde 2005, atuando na Escola Família Agrícola de Brejetuba como professora de História e Geografia e Ensino Religioso, nos anos finais do ensino fundamental. Na rede estadual, atuo como professora de

Geografia na EEEFM “Álvaro Castelo” e disciplinas afins, no ensino médio noturno, modalidade regular e EJA. E desde 2001, quando eu já estava formada e podia assinar os documentos de estágio, eu passei a receber estagiários, com mais frequência a partir de 2005, quando passamos a ter mais pessoas fazendo licenciatura aqui em Brejetuba, porque antes era muito forte apenas o magistério.

2. Qual a sua concepção acerca do Estágio Supervisionado Curricular para a formação do professor/professora?

Então, como professora, estou desde 1997, assumi a gestão da Escola Família Agrícola durante 2013 até 2021, e concomitante a isso, atuava como professora na escola “Álvaro Castelo”. Fiquei 9 anos na gestão e no outro período, apenas como professora regente de classe das duas escolas. Bem, o estágio curricular supervisionado, ele é muito importante para todos nós professores, porém, neste período que eu estou na sala de aula e que eu estive na gestão, poucas vezes, eu observei que os estagiários tivessem uma supervisão na sala de aula, tanto para conosco enquanto professores e para entidades formativas. Mas, na minha concepção, o estágio supervisionado é de extrema importância para todos que estão em busca de melhorias profissionais.

3. Ao receber o estagiário, quais são as orientações para conduzir o seu trabalho como parceiro deste processo? Como você tem efetivamente conduzido a realização das atividades?

Bem, contato pessoal, ou as vezes verbal, nunca! Nunca recebi nenhum contato das instituições formadoras. O que a gente recebia e recebe, é uma carta da entidade, trazida pelo estagiário, apresentando que ele estaria em um período “X”, cumprindo o estágio. Porém, o que nós professores e no período que eu estive na gestão exerci, eu orientava os estagiários, recebia a carta, recebia o documento, arquivava o documento. Daí, eu apresentava a escola, apresentava todo o sistema administrativo da escola, todo o sistema de gerência da escola, a qual o estagiário estaria fazendo parte, seja na “Álvaro Castelo” ou na “Escola Família Agrícola”, durante aquele período de estágio. Apresentava os discentes, apresentava os docentes, apresentava toda a equipe que compõe a escola e mostrava quais são os projetos que estavam

sendo desenvolvidos, como funcionaria a escola dentro daquele período que ele estaria fazendo o estágio. Então, eu organizava de forma que o estagiário se sentisse acolhido e recebido, ficando confortável junto conosco fazendo o estágio. Essa forma de organização é algo mais nato da gente, da nossa empatia. Eu acho que o professor, o gestor, ele tem que acolher. Mas, não foi conduzido nada, orientado nada pela instituição acadêmica formadora; isso veio através de nós, seres humanos que estão também em constante construção acadêmica e contribuindo para construção acadêmica do estagiário.

4. Quais atribuições você julga importante que o professor parceiro e o estagiário desempenhem para uma melhor formação, tanto do estagiário quanto da escola parceira?

Então Gênesis, as atribuições, quando o professor regente da classe, ele acolhe e orienta o estagiário, ele vai estar mais confortável para realizar o seu trabalho ali na escola. Porém, nesse período, o estagiário ele chega, ele fala o que ele vai fazer, como funciona o seu estágio, mas, muitas vezes, o estagiário ele não tem o tempo hábil para ele estar gerenciando o seu período de trabalho. Mas ele já coloca, eu preciso fazer o estágio, meu estágio vai funcionar de tal maneira, de tantas horas de estágio. Nisso, o professor regente, ele tem que estar assimilando o conteúdo dele, o período que ele está na sala, junto com a colaboração do estagiário. Eu acho que isso, é de suma importância, o estagiário acompanhando o professor regente, porém, isso raramente acontece. Por que isso raramente acontece? Porque geralmente todos os estagiários, eles não têm o tempo hábil para estar gerenciando a sua carga horária (de trabalho, em praticamente todos os casos) com a carga horária de estágio, aí eles não têm as instruções, ou a escola não recebe as instruções acadêmicas formativas do estagiário, para estar contribuindo, necessariamente com a escola e com o estagiário.

5. Quais as dificuldades na condução do Estágio Supervisionado Curricular na escola, no âmbito do trabalho dos professores parceiros e dos estagiários?

Então, eu comecei a faculdade em 1997 já trabalhando em sala de aula, terminei no final de 2000. É, neste período a faculdade instruiu que a gente estivesse na sala de aula direcionando o nosso estágio. Porém, nesta época não tínhamos professores suficientes para estarem conduzindo as regências de sala, então eu já estava lecionando. Tive uma supervisão e uma orientação da escola, qual eu fiz estágio? Não. Eu mesma fazia a regência de sala e eu mesma já estava estagiando. Bem, a faculdade ligava para a entidade? Não. A faculdade me orientava nas aulas só, então eu tive orientação apenas das salas de aula, em termo acadêmico. Quando professora, no período de receber os estagiários, raramente eu tinha os estagiários junto comigo. Geralmente, os estagiários eles pediam e pedem para a gente assinar a pasta deles, assina-se o estágio, porque eles não tinham tempo hábil para estar presente na sala de aula conosco para assistir nossas aulas, fazer as adequações, estarem também como regentes de sala. Por que? Porque eles nesse período, além de estagiar, estavam trabalhando, muitos, em outras escolas. Então, eles não tinham tempo suficiente para estarem atendendo as demandas da escola e nem do professor regente da turma, isso dificultava muito para os estagiários, então, a gente assinava a pasta dos estagiários. Esse é um dos grandes desafios para conduzir o estágio, tanto antigamente, como agora. Porque eu vejo que, se o estagiário ele estivesse na sala de aula observando o professor, orientando, participando de projetos da escola, acho que fluiria muito mais, tanto no conhecimento acadêmico, quanto no conhecimento prático de professor. Ele estaria tendo um ganho muito bom, no processo dele de ensino aprendizagem, já que ele está rumo a profissão docente, isso para ele, seria de uma construção profissional enorme atualmente e posteriormente. Ele estaria colocando na balança, isso que o professor regente está fazendo eu não posso fazer, é antiquado, mas eu posso contribuir com o professor regente, porém, ele tem uma experiência que pode ser benéfica pra mim como estagiário. Eu vejo que poderia estar fazendo uma junção, entre a experiência do professor regente e a construção da parte acadêmica do estagiário, que se prepara para exercer essa profissão tão bacana, ser professor.

6. Como é estabelecida a relação entre a IES e a escola para a realização do Estágio Curricular Supervisionado?

Então, seria de grande valia, se a instituição acadêmica formadora estivesse junto com a escola, a qual, o estagiário está fazendo esse trabalho bacana. Só que em todo esse período de gestão e de regência de classe, eu nunca tive a presença de nenhuma IES fazendo esse controle, esse acompanhamento. Nunca participei, nem por e-mail, nem por telefone, nem por conversa ou por visita, de nenhum (vamos colocar assim) orientador de estágio, de nenhuma faculdade, nos ensinando, nos orientando: Olha professora, olha gestora, você podia fazer assim, assim e assim, você vai receber o estagiário e vai ser orientado de tal maneira. Eu vejo que isso, é uma falha muito grande das instituições, porque elas simplesmente dão os estágios, mas não entram em contato com nenhuma escola do município de Brejetuba – ES, não que eu tenha conhecimento, talvez tenhamos algum gestor ou professor que já tenha esse contato, mas no período de gestão ou de professora, nas escolas que atuei e atuo, eu nunca tive constato nenhum, nunca tive essa orientação se estamos fazendo certo ou se estamos fazendo errado. Então, vai muito do estagiário, é confiança do estagiário para conosco como professores, porque a gente faz por empatia, a gente por humanidade e a gente faz porque gosta da educação, e se o estagiário está na área da educação, nós temos muito que contribuir com a formação dele. Essa lacuna, ocorre independente da instituição, até hoje eu já recebi estudantes a nível federal, por exemplo o IFES, a UFES, a Universidade Federal de Viçosa, já recebi da FAVENI, da MULTIVIX, da FASE, da FACULDADE do FUTURO de Manhauçu, então assim, dos que a gente já recebeu, independente se é privada ou federal, o sistema é o mesmo, é da mesma maneira que se procede, infelizmente.

7. Quais são as atividades que os estagiários tem, regularmente, desenvolvidas na escola parceira, sob sua supervisão?

Então, quando os estagiários são acolhidos na escola, eu vejo que no processo educacional, no processo educativo, não é só ministrar as aulas, muito menos assistir as aulas dos professores. Eu vejo que, ele tem que uma participação por um todo, por um inteiro da escola, saber como que funciona, participar dos

projetos internos da escola, participar dos recreios, participar de atividades extra classe, participar de viagens de estudo, participar das aulas, tanto ministrando quanto observando e, participar dos processos também como as reuniões, dos planejamentos, para ele ver como que funciona, estar junto com a gestão, estar junto com o pedagógico, estar junto principalmente com os discentes e os docentes. Eu que o estagiário, ele não pode se limitar somente a sala de aula, ele tem que observar desde como funciona o trabalho do braçal, do porteiro, da merendeira, do geral da escola, não só estar limitado a sala de aula, aplicação de aula e assistir aula. Eu vejo que ele precisa participar da escola por inteiro, desde a secretaria, a parte pedagógica, a parte gestora, a parte de projetos, acompanhar os alunos e acompanhar a escola no período que ele estiver estagiando. Eu vejo que isso é ganho para o estagiário e para a escola. E aí ao receber o estagiário, dentro das possibilidades, dentro da demanda da escola, o estagiário ele é envolvido por inteiro. Dentro também, é claro, da demanda de tempo do estagiário, tem muito isso também, porque as vezes ele vem com a mente pautada só assistir aula, ele não tem tempo para saber do processo pedagógico, ele não vem para saber como que funciona o geral da escola, então, vai muito da possibilidade do estagiário e da demanda de tempo que ele tem, e da abertura ao aprender também.

8. Que sugestões você, enquanto professor parceiro, poderia apresentar para os professores das IES, no planejamento das atividades de Estágio na Escola de Educação Básica?

Eu acho que o estágio é de suma importância, tanto para o estagiário, quanto para escola que está acolhendo, porque ele está trazendo inovação, o estagiário está novo, está cheio de ideias, está com ânsia de trabalhar o diferente, trabalhar o novo. Com isso, quem ganha é a escola, quem ganha é o estagiário e quem ganha é o professor parceiro e principalmente os educandos. Porque quando traz essa vontade, traz inovação, traz mudança, e a mudança ela pode ocasionar o aprendizado. O acolher o estagiário e fazer com que ele esteja junto a escola no estágio é muito proveitoso, vamos colocar assim: muito satisfatório. Tanto na vida profissional do professor que está recebendo, quanto da vida acadêmica do estagiário, quanto da escola. Então,

eu vejo que os projetos são formidáveis, ouvir e atender a demanda do estagiário é magnífico. Então, a sugestão que eu tenho, é que a instituição formadora oriente para que os estagiários se doem ao fazer os estágios e participem junto a escola. Mas para isso, é necessário que a faculdade ou a universidade seja parceira, não só orientando o aluno estagiário, mas também entrando em contato com a escola, para o professor da universidade saber como que é a escola. As vezes, pode ser por uma ligação, por um e-mail, por WhatsApp, porque a vida é corrida para todos, mas essas orientações são importantes e fundamentais.

9. Você considera positiva a proposta de elaboração de um material de apoio pedagógico, com sugestões de atividades que contemplem tanto as necessidades da escola, quanto da IES e dos estagiários no desenvolvimento do Estágio Supervisionado Curricular? Explique sua opinião.

Então, eu considero extremamente positivo. Eu vejo que essa última questão, ela vem casando com todas as outras, porque até agora nós constatamos algumas lacunas que são problemáticas dentro do processo educativo, tanto na formação acadêmica do estagiário, tanto para nós que estamos já na regência a tempos, e aí, essa questão ela pode contribuir para uma possível solução. Os projetos pedagógicos da escola, eles são válidos? Muito. Porque foi feito democraticamente pela equipe que está dentro da escola, porém quando a gente acolhe, quando a gente recebe o estagiário, ele está com ânsia de trabalho, cheio de projetos de inovação, esses projetos são de extrema importância para que haja uma democracia, para que nós professores parceiros, a gente possa ouvi-los e possa colocar também em prática, as orientações que o estagiário traz e as orientações que deviam ser passadas pela universidade ou pela instituição a qual ele está fazendo a sua formação acadêmica. Então, eu vejo que é extremamente positivo e que a gente poderia estar agregando o processo educativo do estagiário, junto com o processo educativo que já está ocorrendo e acontecendo na escola no período do ano letivo, e isso, essa junção é vital para a vida do educando, que está na escola.

APÊNDICE E – ENTREVISTA COM O PROFESSOR ZAMBON

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Entrevistado: Oberdan Zambon

Entrevistador: Gênesis Marcos Rodrigues de Freitas

Gênesis: Boa tarde, professor Oberdan! É um prazer tê-lo comigo nesse momento para ter a oportunidade de ouvir as suas narrativas, sua voz, acerca da sua experiência enquanto professor e parceiro de estágio de escolas estaduais do município de Brejetuba – ES. Muito obrigado por estar aqui e por contribuir com nossa pesquisa de mestrado.

Oberdan: Boa tarde Gênesis, vou tentar contribuir o máximo que eu posso, dentro dos meus conhecimentos adquiridos ao longo da minha trajetória e espero que realmente, seja de grande valia para o seu processo.

1. Nome, formação docente, instituição onde trabalha, disciplina que ministra, tempo de atuação na educação básica, tempo de atuação como parceiro na realização do Estágio Curricular Supervisionado:

Oberdan Zambon. Sou formado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em 1997 terminei a graduação e em 2006 terminei o mestrado em Fisiologia Vegetal pela mesma Universidade. Hoje eu trabalho na EEEFM Leogildo Severiano de Souza que é uma escola da rede estadual (SEDU) no município de Brejetuba. Eu trabalho tanto Ciências, quanto biologia, mas, atualmente eu ocupo o cargo de gestor na escola, diretor. Sobre meu tempo de atuação, foram 23 anos como professor dentro da educação básica, trabalhando nessa parte de Ciências e Biologia, e agora mais recente, estou a dois anos compondo a gestão. Eu diria que minha experiência com o ECS, surge a partir de 2010 para cá, eu tive minhas primeiras experiências com estagiários diretamente, já tinha observado na escola, um tempo antes, alguns outros estagiários, mas que eu tive contato direto, eu diria a partir de 2010.

2. Qual a sua concepção acerca do Estágio Supervisionado Curricular para a formação do professor/professora?

Bom! Com relação ao estágio, eu acho ele fundamental na formação de qualquer profissional hoje que vá trabalhar na educação, porque eu acho que é o momento que você vai aprimorar o conhecimento e vai moldar ou construir,

conforme o que nós temos hoje como modelo de educação no estado, seja tanto na rede municipal ou na rede estadual, e é o momento que você mais aprimora o conhecimento e prepara o estagiário para a realidade daquilo que nós temos dentro das escolas. Então, ele presencia, ele tem contato real com o mundo que a gente vive dentro da educação, daí, a grande importância de o estágio ser supervisionado, né, é estar preparando literalmente esse aluno estagiário para o mundo do trabalho docente, esse momento é fundamental para que a gente tenha isso bem estabelecido.

3. Ao receber o estagiário, quais são as orientações para conduzir o seu trabalho como parceiro deste processo? Como você tem efetivamente conduzido a realização das atividades?

Então Gênesis, ao receber o estagiário, acho que o primeiro ponto fundamental, é a escola acolher o estagiário, porque se a escola não acolhe o estagiário, ele já vai se sentir excluído do processo dentro de uma instituição que não acolhe. Então, ao acolher estagiário, a gente tem que acolher na parte de gestão, falar da importância da formação dele aqui na instituição (escola), da parceria que a instituição tem que ter com o estagiário e depois encaminhar esse estagiário para a equipe, na verdade, de trabalhos pedagógicos, que também juntamente com o professor da área específica a qual ele veio fazer o estágio, eles estarão assim, juntos/próximos, é onde o estagiário vai observar e ver como que realmente o trabalho é conduzido dentro da instituição. Por que isso é importante? Primeiro, porque o pedagógico vai dar as orientações básicas de como ocorre o processo de ensino aprendizagem dentro da instituição, depois ele é conduzido diretamente para o professor que vai acompanhar o estagiário durante o período de todo o estágio dele dentro da instituição. Em relação a orientações, digamos da IES do estagiário, não, não temos. Pra falar a verdade, a gente não tem o contato direto na instituição de ensino superior, onde os estagiários estão se formando. Muitas das vezes vêm apenas uma solicitação de um estágio, por uma pessoa que está lá, fazendo a sua licenciatura específica ou seu curso de pedagogia, mas, você não tem o contato direto da instituição. Então, durante todo esse tempo, eu nunca vi as instituições de ensino superior, entrando em contato direto com a escola, a

instituição de ensino que está dando a oportunidade para que os estudantes possam fazer o seu estágio. Então, talvez esse seja o momento de uma grande falha das IES na formação dos seus estagiários, ou sejam, na formação dessas pessoas que estarão no mercado de trabalho, porque fica falha essa comunicação e, provavelmente, você não tem um bom acompanhamento do estagiário. Porque o estagiário, leva simplesmente, um monte de papel assinado depois do estágio e entrega a IES, você não tem, na verdade, aquilo que a gente chama de um monitoramento do estagiário durante o período do estágio, que eu acho ser fundamental para uma boa formação e a melhor qualificação deles.

4. Quais atribuições você julga importante que o professor parceiro e o estagiário desempenhem para uma melhor formação, tanto do estagiário quanto da escola parceira?

Nesse aspecto eu vejo o seguinte, primeiro: que o professor que vai realmente receber o estagiário, ele tem que ser uma pessoa de preferência, com um bom nível de conhecimento e responsabilidade, e uma pessoa que seja muito esclarecedora e que ele saiba acolher o estagiário. Porque se não houver essa parceria de acolher o estagiário, esse estagiário vai sentir meio excluído da escola, que ele veio fazer algo só por obrigação e vai embora, então, tem que haver uma relação, eu diria de cumplicidade, entre o professor parceiro e o estagiário, para que eles possam estabelecer uma boa relação de convivência. Essa boa relação de convivência, vai permitir a troca de experiências entre, aquele que realmente é o professor e o estagiário que está ali para construir conhecimento e experiência e, entender como funciona os nossos modelos de educação. É onde se dá aquela relação da experiência e da prática no dia a dia, então, eu tenho o professor que tem a experiência e precisa conduzir essa prática, e o estagiário que vem fazer o quê, conhecer a prática, adquirir a experiência, logo, o estágio também é isso, é ensinar a prática, ensinar como adquirir essa experiência e entender como funciona os processos de ensino aprendizagem. Então, essa relação, tanto do estagiário, quanto do professor, tem que ser uma relação de muita confiança entre os dois, uma relação de parceria acima de qualquer coisa. E aí, essa parceria se dá entre o quê? Entre

a instituição de ensino superior, onde você tem o estagiário, e a instituição da prática de ensino onde ele está construindo a prática. Então essa relação de convivência é fundamental para que você possa ter uma boa formação do estagiário, se não tem essa boa relação de convivência, com certeza nós vamos ter um processo de estágio fragmentado, fragilizado, aí aquilo que se espera de uma boa qualificação docente, porque o estágio é para você qualificar e aprimorar o conhecimento dele, esse estágio vai ser fragmentado, com certeza. Hummm (houve um pequeno silêncio). Ah! Do estagiário, primeiro: ele tem que ter boa vontade, compromisso, responsabilidade e dedicação. São atributos importantes na formação dele, porque se ele não tem dedicação, não tem assim... Disponibilidade também, porque tem estagiários que vem e parece que é tudo muito corrido, vem e querem voltar logo, porque tem outras atribuições. Então, ele tem que ter essa disponibilidade para poder estar realizando o estágio efetivamente, tem estagiário que chegam para nós aqui, que querem fazer estágio, meio que à distância e não presencial. Então, estar ali disponível, comprometido, ter responsabilidade, isso são atributos fundamentais para que você possa contribuir com a formação do estagiário, porque tem estagiários que de repente não levam muito a sério, acham que o estágio é só mais um momento de passar por ali e simplesmente vir buscar assinaturas para mais uma etapa da formação. Eu já vi estagiários que procuraram as escolas, simplesmente querendo uma assinatura de alguém que pudesse estar dizendo que ele tinha cumprido o estágio e pronto, então aí, falta o profissionalismo também, essa questão vai para o lado da ética profissional, que realmente é importante na formação do estagiário.

Esse estagiário que vai procurar alguém só para assinar, ele não vai viver a escola, a realidade da escola, e eu já vi estagiários que não viveram a realidade da escola. Estagiários que, simplesmente por terem pessoas conhecidas dentro de uma instituição, queriam facilitar esse momento e não cumprir o estágio na íntegra, como deveria ser feito, aí sim você tem uma formação fragmentada de estagiários e processos formativos não consolidados. É aquela coisa de ensino aprendizagem, você tem que consolidar, se você não consolida bem, você vai ter um profissional mal qualificado para o trabalho docente, essa

má qualificação profissional dentro da educação estamos tendo há décadas dentro da educação. E tem muita instituição que não forma bem, os profissionais que estão atuando nas escolas, aí é preciso mudar um pouco isso.

5. Quais as dificuldades na condução do Estágio Supervisionado Curricular na escola, no âmbito do trabalho dos professores parceiros e dos estagiários?

Olha uma das dificuldades que eu vejo, primeiro: quando o estagiário chega, ele parece que ele chega e quer um horário que ele se adeque ali, porque eu vim fazer tantas horas e eu fiz e vou embora. Ele esquece que é ele quem tem que se adequar a carga horária do profissional que está ali disponível para acompanhá-lo durante o estágio, e aí, nem sempre eu tenho, por exemplo, eu quero fazer 5 horas de estágio em uma segunda-feira, se for para ele ir pra sala, nem sempre o profissional vai ter 5 aulas naquele dia, então, se adequar ao horário, é uma dificuldade. Porque o estagiário ele tem que se adequar a condição da escola, do horário que está disponível para que ele possa fazer, então para ele, isso é um limitador. Um outro limitador que eu vejo muito no estagiário, é que muitos deles tem outras funções fora da escola, eles trabalham, eles tem que ter uma outra função, porque a maioria depende de uma renda, o estágio curricular não é remunerado, quando é um estágio remunerado ele ainda tem uma condição um pouco melhor porque ele está recebendo pela condição de estágio, mas a maioria não recebe pelo estágio, e aí ele precisa fazer o mais rápido possível, da melhor forma que puder, para que acabe o mais rápido possível aquele estágio. Ou seja, essa correria de precisar fazer tudo muito rápido, pode acelerar um processo e isso não é legal, porque as vezes acaba perdendo parte de todo processo do estágio, porque ele tem lá todas as suas etapas, acompanhamento com o professor e depois acompanhamento do planejamento, acompanhamento da sala de aula, depois tem o momento em que ele também vai participar de uma aula junto com os alunos em observação de quem está lá, se é o professor parceiro ou alguém da própria IES que deveria estar acompanhando e não acontece, enfim, esse momento ele tem que ser muito consolidado, porque se não vai falhar na formação do estagiário.

Em relação ao professor parceiro, bom! Eu não vejo um limitador, eu vejo o professor que tem a boa vontade de receber o estagiário, eu digo isso, porque eu já vi professores que falaram que não querem orientar ninguém, entendeu? Então, eu não vejo isso como um limite, pessoalmente, pra mim sempre foi honrar orientar algum estagiário, mas, eu sempre pergunto o seguinte: Você quer fazer o estágio? Ou você quer uma assinatura? E quando eu pergunto isso, eu já tive pessoas que me procuraram e depois não voltaram para fazer o estágio. Interessante, foram fazer com outro, não me pergunte o porquê, não vou entrar nos detalhes. Eu quero que a pessoa venha para escola, porque de uma certa forma, a minha experiência faz com que eu possa ajudar, eu não vou prejudicar, aí eu tive várias pessoas que me procuraram efetivamente, inclusive ex-alunas, que foram fazer o curso de Ciências Biológicas e perguntaram se eu poderia estar orientando no estágio, eu disse será um imenso prazer. Mas, por outro lado, eu tive pessoas que não acharam interessante realmente fazer o estágio da forma que eu queria conduzir, enfim, tem vários entraves nesse processo como um todo, que pode agradar ou desagradar os estagiários (RSRS).

6. Como é estabelecida a relação entre a IES e a escola para a realização do Estágio Curricular Supervisionado?

Somente através de um ofício, um documento que o estagiário traz para escola solicitando o estágio, e mais nada. Não há relação nenhuma. Diferente por exemplo, de quando eu fiz o meu estágio, eu me lembro que na época do meu estágio, em que a minha professora de estágio da Universidade, foi até a escola, onde eu deveria fazer o meu estágio, então ali, eu digo pra você que é um estágio supervisionado, porque além a professora parceira que orientou o meu estágio lá na escola, eu tive também dentro da escola depois, um acompanhamento da minha professora da universidade. E o interessante é que as duas professoras, da escola e da universidade, elas se comunicavam, e isso é uma parceira muito interessante, coisas que hoje eu não vejo mais nos estágios. Então, a relação hoje, entre por exemplo, a IES de onde vem o estagiário e a instituição onde ele vai fazer o estágio, simplesmente eu diria, só por um documento de aceitação ou não, do estagiário., nada mais, uma relação

extremamente fria. Onde eu diria, o estágio ficou sob responsabilidade somente da instituição que está aceitando o estagiário (escola), e aí, se faz relatórios depois e esses relatórios são encaminhados as IES, e a parceria na formação docente fica extremamente fragilizada, para não dizermos que não existe.

7. Quais são as atividades que os estagiários tem, regularmente, desenvolvidas na escola parceira, sob sua supervisão?

Vou te falar de dois momentos interessantes, quando eu recebia estagiários enquanto professor, sempre me acompanharam durante o processo, primeiro: Entender como é o processo de preparação das aulas, como eram elaborados os planos de aula, ele tinha que entender ali, como que depois a gente vai para uma sala de aula, primeiro ele tem que entender como é feito o plano de aula, o plano de curso, ele tem que ter noção disso, antes dele estar participando comigo na sala de aula. Depois dele conhecer esse processo, aí então, era o momento de ele participar da execução daquela aula, na sala de aula. Então, ele ia para a sala de aula, para ouvir, para ver como que realmente aquela aula iria se proceder ali, entendeu? Além disso, depois de um certo tempo de acompanhamento, eu sempre propus o seguinte: Agora, você vai elaborar uma aula, você vai preparar uma aula e eu vou acompanhar a sua, em determinado momento você vai fazer a apresentação da aula, eu sempre conduzi os estagiários comigo dessa maneira e é claro que ali, a gente tinha um relatório no final pra fazer. E depois da aula ministrada, eu sempre conversei com os estagiários dando a eles a oportunidade de eles receberem um Feedback, olha! Isso aqui ficou legal, isso aqui você pode aprimorar, isso aqui você pode deixar de lado, não há necessidade de lançar mão dessa discussão agora, então, dar a ele um retorno de como foi aquela aula.

Enquanto gestor, aí simplesmente eu acolhi o estagiário, que veio de uma IES solicitando fazer um estágio na escola, aí cabia a mim, dizer se eu aceitava ou não ele fazer o estágio, porque ele pode ter a recusa ou o aceite. Eu, sempre aceitei porque eu acredito ser um momento de formação, e aí conduzi para que a pedagoga fizesse o processo de apresentação da instituição, de como deve ser o estágio na escola e quem seria o profissional que estaria o acompanhando. Também solicitei depois ao professor área que acompanharia

o estagiário, que me passasse depois um relatório desse estagiário, como estava o processo de formação dele aqui na escola, e aí em alguns momentos, você vê que nem tudo ocorre maravilhosamente bem, nem tudo são flores, no processo como um todo, sempre há algumas falhas. E desta forma, a gente tentava conduzir todo o estágio na instituição. E aí, na posição do acompanhamento do âmbito da gestão, a gente acaba tendo uma visão bem ampla do processo de formação no estágio, não fechada e exclusiva da disciplina, então, a gente acaba fazendo um acompanhamento de um todo na formação. Porque a formação do cidadão que vem para o estágio, não é só a formação do estagiário, exclusiva na disciplina, é uma formação humana, você não está formando só um indivíduo que vai ser formado em uma área específica, além do mais, você está formando uma pessoa para trabalhar com pessoas. E essa relação de formação humana, ela se dá no processo de acolhimento, como que é acolhida, como funciona tudo isso, como o estagiário acolhe o outro, qual a relação estabelecida desse estagiário com a pedagoga, qual a relação dele com os professores, qual a relação com os estudantes, e aí, você começa ver como foi as relações de convivência, e às vezes nessas relações, você observa situações que precisam de algumas interferências, não apenas da formação do estagiário dentro da sala de aula, mas é da formação como um todo no processo.

8. Que sugestões você, enquanto professor parceiro, poderia apresentar para os professores das IES, no planejamento das atividades de Estágio na Escola de Educação Básica?

Bom! Uma sugestão importante é que houvesse uma relação mais próxima entre a IES com a instituição de estágio (escola), eu vejo isso muito distante, eu vejo apenas um estagiário chegando e solicitando um estágio. Então, eu acho que deveria haver uma maior proximidade, hoje nós temos recursos tecnológicos que permitem por exemplo, uma reunião via web, por exemplo, enquanto gestor eu estou recebendo um estagiário, é interessante que em algum momento eu possa estar pelo menos via web, conversando com o professor responsável pelos alunos dele que vão estagiar na nossa escola. Então, essas relações são muito importantes, eu acho que para que a IES

entenda como está o estagiário aqui dentro, essa troca de experiências é fundamental, aí, até mesmo o próprio professor responsável por acompanhar o estagiário na escola, ele poderá conduzir melhor o processo, dentro das várias relações que se dão para o estagiário, entendeu? Eu vejo dessa forma, da necessidade de uma relação com mais proximidade, porque eu não que os estágios permitam uma parceria entre as duas instituições, somente relações frias, papéis para um lado e para o outro, e acabou o estágio.

9. Você considera positiva a proposta de elaboração de um material de apoio pedagógico, com sugestões de atividades que contemplem tanto as necessidades da escola, quanto da IES e dos estagiários no desenvolvimento do Estágio Supervisionado Curricular? Explique sua opinião.

Eu acho muito pertinente a elaboração desse material, e ainda pensando nesse material, poderia criar até uma cartilha de estágio, ou seja, quando o estagiário vem aqui, quais seriam os principais pontos de observação, que devem ser elencados sobre o estagiário, sobre o processo do estágio, entendeu? Eu acho que seria muito pertinente a criação desse tipo de material, para que realmente a instituição também tivesse esse Feedback do retorno do estágio aqui, como que foi, alguns pontos que foram considerados voltando para instituição. E assim, eu nunca vi um material a esse respeito, eu acho que seria muito valioso e inclusive esse trabalho que você está realizando, acho que pode gerar algum material do tipo, seria muito importante nesse processo de condução dos estágios. Eu acho que nós professores parceiros, precisamos de mais informações no processo de condução dos estágios, porquê da forma que eu tenho observado os estágios nos últimos anos, realmente, está ficando assim, muito falha a formação, vaga, e eu diria que nesse processo de formação que é o estágio e que vai culminar na formação do docente, ele está sendo fragmentado, e aí, é que eu vejo uma grande quantidade de profissionais vindo praticamente de IES com uma baixa qualificação profissional. O que me chama atenção nisso tudo, é que geralmente essa baixa qualificação profissional, eu tenho observado que tem vindo muito de IES privadas, as instituições públicas na minha observação, tem qualificado um pouco melhor, claro que também

vemos professores vindo de IES públicas com qualificações insuficientes. Mas, em relações aos processos de estágio, os mais fragilizados, eu observo que ocorrem por parte das instituições privadas.