



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

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

ÉRICA ALCÂNTARA PINHEIRO DE PAULA

**A RELAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA E OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS
OBRIGATÓRIOS DE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

VITÓRIA
2024



ÉRICA ALCANTARA PINHEIRO DE PAULA

**A RELAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA E OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS
OBRIGATÓRIOS DE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

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

Orientadora: Profa. Dra. Kalline Pereira Aroeira

VITÓRIA
2024

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

P324r PAULA, ERICA ALCANTARA PINHEIRO DE, 1982-
A RELAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA E OS
ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS OBRIGATÓRIOS DE
CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CRIAÇÃO
DO NÚCLEO DE ARTICULAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E
ESCOLA E ESTÁGIOS CURRICULARES
SUPERVISIONADOS / ERICA ALCANTARA PINHEIRO DE
PAULA. - 2024.
148 p. : il.

Orientadora: KALLINE PEREIRA AROEIRA.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. PROFESSORES - FORMAÇÃO. 2. COOPERAÇÃO
UNIVERSIDADE - ESCOLA. 3. PROGRAMA DE ESTÁGIO.
4. PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS. I. AROEIRA,
KALLINE PEREIRA. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

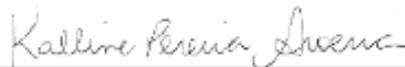
CDU: 37

ÉRICA ALCANTARA PINHEIRO DE PAULA

**A RELAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA E OS ESTÁGIOS
SUPERVISIONADOS OBRIGATÓRIOS DE CURSOS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado Profissional em
Educação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação de Mestrado Profissional em
Educação da Universidade Federal do Espírito
Santo, como requisito para obtenção do título
de Mestre em Educação, na linha de pesquisa
Docência e Gestão de Processos Educativos.
Aprovado em 2024

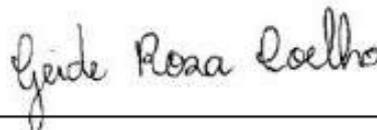
COMISSÃO EXAMINADORA:



Prof. Dr. Kalline Pereira Aroeira

Universidade Federal do Espírito Santo

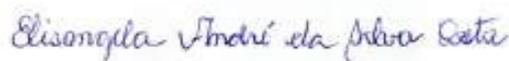
Orientadora



Prof. Dr. Geide Rosa Coelho

Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Interno



Prof. Dr. Elisangela André da Silva Costa

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira

Membra Externa

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da minha fé e da minha vida, a quem devo toda honra glória e louvor. Sem ele, nada do que foi feito existiria.

À minha mãe, por seu exemplo de força e vitória, que como mãe solo nos criou, tendo como fonte de sustento o seu labor como professora, lutando dia a dia, em três turnos de trabalho, o que me fez entender a partir dali o valor da profissão docente e a necessidade de luta pela valorização dessa profissão. Obrigada pela leveza com que conduz a vida e por me demonstrar como o amor ao próximo nos fortalece.

Aos meus avós que, como rede de apoio, sempre foram nosso porto seguro, outra mãe e um pai para mim, aos quais admiro por, mesmo em meio a adversidade, e mesmo sem oportunidades, terem entendido que suas filhas, netas e netos precisavam ter acesso à educação para transformação de suas realidades. Que privilégio o meu em tê-los por perto.

Às minhas tias Mary Jane e Márcia, professoras, que se somam à minha irmã gêmea Ellen, minha meladinha, que também atua na docência e fazem com que diversos momentos nossos, familiares, tornem-se verdadeiros momentos de partilhas e reflexões coletivas acerca da docência. O compromisso com uma educação pública de qualidade que vocês defendem e a responsabilidade com que exercem a profissão me trazem grande orgulho e alegria de tê-las como referência. Obrigada também por serem minhas conselheiras e incentivadoras em toda minha vida.

Aos meus irmãos, Marcello, meu TI que me salva nos sufocos tecnológicos, Ellen, parte de mim, Gabriel, meu pequeno, como sou mais feliz depois de você, Jenny, Jhonny, Joseph, que, mesmo na distância territorial, estão no meu coração.

À toda minha família: pai, irmãos, primas, sobrinhos, cunhada e cunhado, por fazerem parte da minha vida, e me ensinarem cada dia a importância desse vínculo forte e peculiar que nossa família tem.

À professora Andrea Grijó, um agradecimento especial, por ter me feito conhecer em minha formação inicial, o Estágio Curricular Supervisionado como oportunidade formativa, baseada na perspectiva que defendemos nesta pesquisa, tendo sido a docente orientadora do meu estágio no ensino fundamental e conduzido esse processo com muita reflexão, com imersão e com

pesquisa. Além de tudo, que privilégio ter tido a oportunidade de tê-la como orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso, com um cuidado que foi muito significativo para que eu pudesse chegar ao Mestrado.

À Professora Kalline Aroeira, minha orientadora de iniciação científica e orientadora de Mestrado, que honra a minha tê-la na condução dos meus passos como pesquisadora. Toda minha admiração por sua competência, dedicação e qualidade com que lida com o seu trabalho. Muito obrigada pela parceria construída, fundamental para que pudesse conseguir superar as dificuldades e avançar.

A todos os professores do Mestrado Profissional pela dedicação, pelas disciplinas cursadas. As aulas ministradas e os conhecimentos compartilhados ao longo desse período foram essenciais para o meu crescimento acadêmico e profissional.

À turma VI do Mestrado, que dividiram comigo a fase de mestrandos, a oportunidade de compartilhar ideias, desafios e conquistas. A troca de experiências e o apoio mútuo tornaram minha jornada muito mais enriquecedora e gratificante.

Ao Professor Geide Rosa Coelho e à professora Elisangela André da Silva Costa, pela generosidade com que aceitaram fazer parte da banca de qualificação e que contribuíram muito com suas experiências e com o olhar atento ao que podia ser acrescentado para que o texto ganhasse qualidade. Agradeço também por aceitarem participar da banca de defesa.

Aos amigos Vanessa, Roberta e Rafael, presentes que a UFES me deu, pelo incentivo de sempre, por compartilharem das minhas alegrias, dos meus medos, minhas ansiedades, como a amizade de vocês foi importante neste processo.

Aos colegas da Pró Reitoria de Graduação - em especial, aos da Diretoria de Desenvolvimento Pedagógico, pelas experiências que compartilhamos no dia a dia do trabalho na Universidade, pela torcida, pela colaboração e pelo apoio concedido, inclusive para que fosse possível a concessão de carga horária para eu cursar as disciplinas.

Aos docentes e estudantes que gentilmente se dispuseram a participar desta pesquisa, compartilhando comigo suas experiências e concepções. A participação de vocês foi fundamental para que a pesquisa pudesse ser realizada. Muito obrigada pelos valiosos relatos.

A todos que de alguma forma dividiram esta experiência comigo, meus agradecimentos.

Tecendo a Manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Mello Neto

RESUMO

Esta pesquisa investiga a relação existente entre a Universidade e a Escola de Educação Básica no contexto dos processos de Estágios Supervisionados obrigatórios e sua potencial contribuição para a formação inicial e contínua de professores. Analisa as concepções de professores sobre como os processos de Estágio nas Licenciaturas do Campus de Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo contribuem para a formação docente e como tem ocorrido a articulação nesse contexto formativo do licenciando, em formação inicial, dos professores supervisores e orientadores do Estágio em formação contínua. O referencial teórico assumido nesta pesquisa reporta-se às contribuições de estudos voltados para a formação de professores com destaque para os estudos de Garcia (1999), Pimenta (1997, 2012), Alarcão (2011), Nóvoa (1995, 2017; 2022), Pimenta e Lima (2017) e Freire (1996). A metodologia adotada refere-se a uma pesquisa exploratória, na perspectiva crítico-dialética, sendo uma pesquisa de caráter qualitativo. Foram realizadas entrevistas com docentes da Universidade e da Escola envolvidos no processo de Estágio Curricular Supervisionado (nos anos finais do ensino fundamental, em razão da delimitação da pesquisa), e uma pesquisa documental para mapeamento das normativas e documentos relativos ao Estágio Supervisionado Curricular dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo. Além disso, foi realizada uma breve análise das Diretrizes para a Formação de Professores, estabelecidas nas normativas nacionais, que aponta um cenário de retrocesso das políticas em torno da formação de professores com a revogação das Diretrizes Nacionais de 2015 pelas Diretrizes de 2019 - cenário não modificado pelas novas Diretrizes (aprovadas em 2024, que apresentam diversos aspectos que fragilizam a formação docente). Os dados obtidos foram analisados pela técnica da análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa de campo revelaram uma diversidade de concepções entre os docentes sobre o Estágio. Esse contraste nas percepções destaca a importância de aproximar a Universidade e as Escolas, fomentando ações formativas que ampliem essas concepções e contribuam para uma formação docente mais enriquecedora no sentido teórico-prático. Os relatos dos participantes indicam que, apesar das práticas de Estágio já incluírem imersão e reflexão crítica, ainda existem oportunidades para fortalecer a articulação entre Universidade e Escola, promovendo maior interação entre os docentes e os licenciandos. Isto é, mesmo com os desafios identificados - como entraves burocráticos, divergência de calendários e condições de trabalho que limitam a participação ativa dos professores da Educação Básica -, foram identificadas oportunidades para potencializar os estágios

curriculares supervisionados. Projetos de ensino, pesquisa e extensão que integrem formação inicial e contínua, além de incentivar uma colaboração mais próxima entre Universidade e Escola foram mencionados como caminhos. Conclui-se que a superação dos desafios e o aproveitamento das oportunidades demandam um esforço conjunto e o apoio institucional necessário para enfrentar as dificuldades, garantindo uma formação docente mais integrada e contextualizada. Finalmente, como Produto Educacional, propusemos a Criação de um Núcleo como espaço Institucional de articulação entre Universidade e Escola e Estágios Curriculares.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Curricular Supervisionado; Formação Docente; Universidade; Escola.

ABSTRACT

This research investigates the relationship between the University and the Basic Education School in the context of the mandatory Supervised Internship processes and their potential contribution to teacher's initial and continuing education. It analyzes the conceptions of teachers about how the Internship processes in the Undergraduate Courses of the Federal University of Espírito Santo Campus in Goiabeiras contribute to teacher training, and how the articulation has occurred in this formative context of the undergraduate student, in initial training, of the supervising teachers and advisors of the Internship in continuing education. The theoretical framework for this research refers to the contributions of studies focused on teacher education, with emphasis on the studies of Garcia (1999), Pimenta (1997 2012), Alarcão (2011), Nóvoa (1995, 2017; 2022), Pimenta e Lima (2017) and Freire (1996). The methodology adopted refers to exploratory research, from a critical-dialectical perspective, being qualitative research. Interviews were conducted with professors from the University and the School involved in the Supervised Curricular Internship process, in the final years of elementary school, due to the delimitation of the research and documentary research to map the regulations and documents related to the Supervised Curricular Internship of the bachelor's degree Courses at the Federal University of Espírito Santo. In addition, a brief analysis of the Guidelines for Teacher Education established in the national regulations was carried out and points to a scenario of regression in policies around teacher training with the revocation of the 2015 National Guidelines by the 2019 Guidelines, a scenario not modified by the new Guidelines, approved in 2024, which presents several aspects that weaken its scope. The data obtained were analyzed using the content analysis technique. The results of the field research revealed a diversity of conceptions among the professors about the Internship. This contrast in perceptions highlights the importance of bringing Universities and Schools closer together, to foster training activities that broaden these concepts, contributing to more enriching teacher education. Participants' reports indicate that, although internship practices already include immersion and critical reflection, there are still opportunities to strengthen the link between Universities and Schools, promoting greater interaction between teachers and undergraduates. Despite the challenges identified - such as bureaucratic obstacles, divergent schedules and working conditions, that limit the active participation of basic education teachers -, opportunities were identified to enhance supervised curricular internships. Teaching, research and extension projects that integrate initial and ongoing training, encouraging closer collaboration between universities

and schools were mentioned as paths. It is concluded that overcoming challenges and taking advantage of such opportunities require a joint effort and the institutional support necessary to face difficulties, ensuring more integrated and contextualized teacher training. Finally, as an Educational Product, we proposed creating a Center as an Institutional space for articulation between University and School and Curricular Internships.

KEYWORDS: Supervised Curricular Internship; Teacher Education; University; School.

LISTA DE SIGLAS

- ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização
- ABdC - Associação Brasileira de Currículo
- ABRAPEC - Associação Brasileira de Pesquisa em educação em Ciências
- ANFOPE – Associação Nacional de Formação de Professores
- ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNC – formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação”
Básica
- BNCC-Base Nacional Comum Curricular
- CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
- CAPES – Catálogo de Teses e Dissertações
- CE – Centro de Educação
- CE/ DAA – Coordenação de Estágio/ Diretoria de Apoio Acadêmico
- CNE- Conselho Nacional de Educação
- CP/CNE – Conselho Pleno/ Conselho Nacional de Educação
- CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CEUNES- Centro Universitário Norte do Espírito Santo
- DAA – Diretoria de Apoio Acadêmico
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- ECS – Estágio Curricular Supervisionado
- FINEDUCA – Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação
- FORPARFOR – Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
- FORPIBID RP - Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID e Residência Pedagógica
- FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação
PARFOR - do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPI – Plano Pedagógico Institucional
PPGMPE - Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
PROEX – Pró Reitoria de Extensão
PROGRAD – Pró Reitoria de Graduação
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBEM – Sociedade Brasileira de Educação matemática
SBEnBio – Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia
SBEnQ – Sociedade Brasileira de Ensino de Química
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCE – Termo de Compromisso de Estágio
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEC - Universidade Estadual do Ceará
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFJF- Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos

LISTA DE QUADROS E FIGURA

QUADRO 1. Síntese das Problematizações apresentadas no Manifesto contra a Resolução CNE/CP 01/2020	38
QUADRO 2. Pesquisas selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	46
QUADRO 3. Relação de cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo	72
QUADRO 4. Relação de cursos de Licenciatura selecionados para a pesquisa	74
QUADRO 5. Perfil dos participantes	89
FIGURA 1. Campus de Goiabeiras, Vitória/ES.....	71

SUMÁRIO

Lista de Siglas	xi
Lista de Quadros e Figura.....	xiii
INTRODUÇÃO	16
DAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS E DA ORGANIZAÇÃO DO TEXTO.....	23
CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO DOCENTE E A ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	28
1.1 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A RELAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA.....	28
1.2 O ESTÁGIO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA: A ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	44
CAPÍTULO 2 - CONCEPÇÕES FUNDANTES E OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE ORIENTAM A PESQUISA	51
2.1 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	51
2.2 O CONCEITO DE PRÁXIS E DE PROFESSOR COMO UM INTELLECTUAL CRÍTICO REFLEXIVO	60
2.3 SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	63
CAPÍTULO 3 - A ARTICULAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA EM PROCESSOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR E OS PROCESSOS FORMATIVOS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL.....	67
3.1 DISPOSITIVOS MOBILIZADOS PELA UFES EM PROCESSOS DE APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA.....	70
3.1.1 Breve Contextualização da Universidade Federal do Espírito Santo.....	70
3.1.2 Política de Formação de Professores e de Estágio Curricular Supervisionado da Instituição participante da pesquisa.	75
3.1.3 A Política de Estágio Curricular Supervisionado da Instituição	80
3.2 ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS CURRICULARES, RELAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA E AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES	87
3.2.1 Sobre os participantes entrevistados	87

3.2.2 Das Concepções de Estágio Curricular Supervisionado-.....	90
3.2.3 Práticas de Estágio	98
3.2.4 Aproximações e distanciamentos entre a Universidade e Escola.....	101
3.2.5 Limites e possibilidades na articulação entre Universidade e Escola	108
CAPÍTULO 4 - PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE CRIAÇÃO DE UM NÚCLEO DE ARTICULAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA E ESTÁGIOS CURRICULARES	122
MINUTA DO REGIMENTO DO NÚCLEO DE ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE E ESCOLA E ESTÁGIO CURRICULAR.....	125
CONCLUSÃO.....	131
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	
APÊNDICE A - <i>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Docentes.....</i>	144
APÊNDICE B - <i>Roteiro de Entrevista: Professor(a) da Universidade.....</i>	147
APÊNDICE C - <i>Roteiro de Entrevista: Professor(a) da Escola Campo de Estágio.....</i>	148

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como principal preocupação a relação existente entre a Universidade e a Escola de Educação Básica no contexto dos processos de Estágios Supervisionados obrigatórios e sua potencial contribuição para a formação inicial e contínua de professores.

A escolha por essa temática surge do meu¹ interesse pela docência, ainda na fase de escolarização, sobretudo pela convivência familiar com professores, bem como pelas inquietações fomentadas em nossa trajetória acadêmica e profissional, sobretudo, durante a atuação como Servidora da Universidade Federal do Espírito Santo, inicialmente, no Centro de Educação e, posteriormente, na Pró-Reitoria de Graduação.

Nesse percurso profissional, participei dos processos de diálogos e análises com relação às concepções de Estágio Supervisionado da formação docente, temas recorrentes de diversas reuniões, encontros formativos, do dia a dia de minha atividade profissional nesses espaços, dos debates e partilhas em conversas formais e informais com docentes, técnicos e discentes da Universidade sobre os referidos aspectos.

No decorrer de minha formação acadêmica no curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Espírito Santo, as disciplinas de formação pedagógica, a participação em Projetos de Extensão, Congressos e eventos da área da Didática e Ensino e de formação docente, instigou-me, no Trabalho de Conclusão de Curso, a ter como objeto de pesquisa a formação docente, a profissionalização docente e o Estágio Supervisionado. Esse trabalho foi intitulado como ‘Identidade docente do licenciando em Letras Português da Universidade Federal do Espírito Santo: um enfoque na formação inicial do professor de Língua Portuguesa’.

Foi, porém, nas pesquisas desenvolvidas nos projetos de Iniciação Científica, por meio dos subprojetos²: Formação inicial e a política voltada para os Estágios Supervisionados em universidades públicas federais (2019-2020) e Estágios e processos formativos para professores

¹ Quando estiver tratando de minha trajetória acadêmica e profissional, utilizarei o texto em primeira pessoa do singular.

² Os subprojetos de iniciação científica foram realizados sob a orientação da Professora Dra. Kalline Pereira Aroeira e estão vinculados ao Projeto de pesquisa de sua autoria intitulado “A formação de professores nos cursos de licenciatura na UFES: a contribuição das disciplinas de Didática e Estágio Supervisionado.

orientadores e supervisores em cursos de licenciaturas (2021-2022) que o problema de pesquisa tratado nesta dissertação surgiu, posto que nos estimulou a aprofundar os estudos da temática.

Os resultados e o aporte teórico apresentados nas pesquisas de iniciação científica que desenvolvemos corroboram para o entendimento da necessidade de estabelecimento de ações que aproximem a Universidade da Escola e que foquem na concepção de estágio em que o licenciado não é mero observador da prática docente do professor do campo de Estágio e nem mesmo o único em formação. Compreendemos a formação docente como atividade que não se esgota na formação inicial e que, portanto, o processo de estágio se realiza na cooperação e articulação entre todos os envolvidos.

Da análise realizada em Formação inicial e a política voltada para os Estágios Supervisionados em universidades públicas federais (Paula, 2020), foi possível dimensionar que dentro de uma mesma região, o Sudeste Brasileiro, no que tange às Universidades Públicas Federais, há uma diversidade de concepções e processos de estágios sendo realizados, assumindo-se as seguintes perspectivas: Estágio como atividade meramente burocrática, Estágio como prática dissociada de uma dimensão teórica, e Estágio que se realiza pela concepção da Epistemologia da práxis, concebendo-o como pesquisa e como Eixo Central da formação docente.

Os resultados obtidos no estudo de Paula (2020), em diálogo com a fundamentação teórica, apontaram que uma valorização da formação docente necessariamente depende de que haja uma política de formação de professores institucionalmente assumida pelas Universidades e que, embora exista na Região Sudeste experiências nessa perspectiva e Instituições que assumem em suas normativas uma postura de concepção política da formação docente, são poucas. Há ainda muito que avançar, posto que, em sua maioria, as Universidades descentralizam a responsabilidade sobre a formação para cada curso e Projeto Pedagógico de Curso (PPC), convivendo-se dentro de uma mesma Instituição com diversas concepções de estágio e de formação de professor.

Em estágios e processos formativos para professores orientadores e supervisores em cursos de licenciaturas (Paula, 2022), buscamos estudar os processos de Estágio Supervisionado como oportunidade de formação contínua de professores supervisores e orientadores de Estágio nas Universidades Federais do Sudeste do Brasil. A análise bibliográfica apontou que o maior número de pesquisas relacionadas tem o foco em experiências formativas voltadas apenas para o licenciando, buscando, em sua maioria, analisar a articulação entre teoria e prática, situar as

concepções de estágio, alicerçadas numa perspectiva tecnicista ou não tecnicistas, ou analisar experiências do Estágio como pesquisa. Identificamos, também, algumas pesquisas que tratam da formação contínua, porém, desvinculada das experiências do Estágio Supervisionado, ou até mesmo sem considerar a articulação entre Escola e Universidade. Também na pesquisa documental nos sites das 19 Universidades Federais foi possível perceber que todas as Instituições participantes da pesquisa tratam de formação docente e possuem ações voltadas para a formação de docentes da Educação Básica. Além disso, das 19 Universidades pesquisadas encontramos que 13 possuem Núcleos, Departamentos ou Programas voltados para a formação contínua dos docentes da Universidade. Contudo, ainda são poucas as ações que consideram o Estágio como oportunidade de formação contínua, por meio da aproximação e troca de experiências entre os envolvidos nesse processo: o licenciando, o docente da escola campo e o docente orientador do estágio, da Universidade. Percebe-se que, em grande parte, as ações que efetivamente se realizam tendo o Estágio como ponto de partida, raramente são institucionalmente assumidas e potencializadas, mas são ações tímidas e isoladas realizadas por Núcleos de Pesquisas ou docentes individualmente.

O interesse por aprofundar os conhecimentos na temática despertada em minha trajetória profissional e acadêmica me impulsiona à investigação acerca do tema que se desdobra nos seguintes elementos: o Estágio Curricular Supervisionado como processo formativo; a necessária articulação entre escola e Universidade nesse processo formativo de modo a se ter um terceiro lugar a que Nóvoa (2019) conceitua de “lugar comum” à formação docente e a formação docente colaborativa em que licenciandos, docentes da escola campo e docentes da Universidade participam interativamente desse processo formativo, que ao mesmo tempo é formação inicial e também formação contínua dos professores da educação básica e do Ensino Superior. Nessa perspectiva, todos mutuamente aprendem e ensinam.

Acerca do Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura, é comum, ainda, que esse componente curricular seja considerado como a dimensão prática da formação inicial ou muitas vezes como momento de formação inicial docente fora da Universidade. Os estudos recentes sobre o assunto, porém, contrapõem-se a essa perspectiva, definindo o estágio como um campo de conhecimento que contribui para a práxis (Pimenta; Lima, 2017; Aroeira, 2009). Com esse mesmo entendimento, concebemos que o Estágio é a oportunidade que o professor em processo de formação tem de inserir-se em um lócus que possibilite conhecer e vivenciar as expectativas, as histórias e as culturas daqueles que se constituíram como sujeitos do seu trabalho

profissional. Desse modo, assim como Aroeira (2014) propõe, entendemos que o estágio não deve se preocupar apenas em observar, devendo se constituir como atividade problematizadora, investigativa e analítica da realidade escolar, em que passa a se situar no processo não mais como aluno, mas como professor em formação. Essa mudança de perspectiva se dá por meio de um processo mediado pela reflexão dos atores envolvidos: o licenciando, o professor da Educação Básica, supervisor do Estágio e o Professor Universitário, orientador do Estágio. É assim que “o estágio deixa de ser considerado como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimento do curso de formação de professores” (Pimenta; Lima, 2013, p. 34).

Em diálogo com a compreensão do Estágio como campo de conhecimento, definimos o Estágio Supervisionado, como componente curricular e “eixo curricular central nos cursos de formação de professores” (Pimenta; Lima, 2017, p. 50), posto que ele oportuniza que o professor em processo formativo se integre ao que chamamos de cultura escolar. Segundo Nóvoa (1995), as organizações escolares, ainda que integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças partilhadas pelos membros que compõem a organização. É na escola que as práticas educativas efetivamente ocorrem e é lá que o aluno para quem o professor em formação se dispõe à prestação do seu trabalho docente está. Concebemos, então, a escola em uma perspectiva sociocultural e reconhecemos os múltiplos sentidos presentes no cotidiano escolar, que decorrem das interações que ocorrem entre cada participante do dia a dia da escola, cada um deles capaz de partilhar visões de mundo singulares, aprendizagens e experiências diversas.

A partir disso, compreendemos a possibilidade de interação entre Universidade e Escola presente nos processos de estágio como simbiose entre a cultura acadêmica e a cultura escolar, potencializadora para a formação do licenciando, do professor supervisor de Estágio da escola campo e do professor orientador de Estágio da Universidade.

Para o licenciando, defendemos que “a formação só pode se dar a partir da experiência dos formandos (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela” (Pimenta, 1999, p. 26). Nesse contexto, afirmamos que, por mais que o licenciando entre em contato com o universo da escola por meio das discussões em sala, dos textos que tratam da temática e mesmo da experiência dos colegas e de seus professores, conforme assinala o autor (Pimenta, 1999), o cotidiano escolar abriga uma lógica própria e, nesse aspecto, a formação do futuro professor precisa inseri-lo no campo de atuação, com uma visão já de profissional da

educação. O Estágio Supervisionado é um dos processos formativos que colaboram para a aproximação entre teoria e prática, já que configura-se como o momento em que os discentes terão a oportunidade de vivenciar aspectos específicos de sua profissão e de se aproximarem da área de atuação pretendida (Pimenta; Lima, 2017). Eis o motivo pelo qual sustentamos que a formação inicial dos futuros docentes não pode ocorrer desvinculada ou alheia à Escola, “pois é também e principalmente no espaço escolar que o professor desenvolve sua atividade profissional e se constitui como tal” (Faria *et al.*, 2009, p. 69).

Como o licenciando é visto, pois, como sujeito ativo, compreendemos que o professor supervisor da escola campo não é, nesse processo, meramente alguém a quem o futuro professor observa para reproduzir sua prática, nem é o detentor de todo conhecimento prático ou fiscal da atividade do licenciando. É, sim, alguém que, atuando em uma postura reflexiva e investigativa, nessa atividade colaborativa, juntamente ao professor orientador e ao discente, ao mesmo tempo em que partilha conhecimentos produzidos na interação e realiza importante papel na formação do licenciando, pode ressignificar sua prática docente, colocando-se também em contínua formação.

O professor orientador, da Universidade, de igual modo, tem papel fundamental no processo de Estágio, oportunidade também em que “são convocados a rever suas certezas, suas concepções do ensinar e do aprender e seus modos de compreender, de analisar, de interpretar os fenômenos percebidos na atividade de Estágio” (Pimenta; Lima, 2017, p. 106). Assim como atividade formadora para formadores que, na articulação entre Escola e Universidade não podem ser vistos como os detentores do conhecimento teórico e nem mesmo em posição hierárquica superior ao professor da escola campo nas definições e planejamentos do processo de estágio, que deve se estabelecer de forma colaborativa por todos envolvidos, na compreensão de que “a formação de professores depende da profissão docente. “E vice-versa” (Nóvoa, 2017, p. 25).

Nesse sentido, considerando a importância significativa que o Estágio Supervisionado Curricular representa nos cursos de Licenciatura, e como pode potencializar um importante momento dessa aproximação entre Universidade e Escola, esta pesquisa apresenta a seguinte questão de investigação: **Como se dá a articulação entre escola e Universidade, no âmbito dos processos de Estágio Supervisionado das Licenciaturas de uma Universidade Pública Federal? Que contribuições para a formação docente inicial e contínua são apontadas pelos atores do processo de Estágio Curricular Supervisionado: Professores Supervisores de Estágio, da Escola campo e Professores Orientadores de Estágio da Universidade?**

Busca investigar as concepções de professores sobre como os processos de Estágio nas Licenciaturas do Campus de Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo podem contribuir para a formação docente e como tem ocorrido a articulação nesse contexto formativo do licenciando, em formação inicial, dos professores supervisores e orientadores do Estágio em formação contínua.

Para tanto, buscamos embasamento teórico em Pimenta (1997), Pimenta e Lima (2017) e Aroeira (2009), que defendem estágio como campo de conhecimento e eixo curricular articulador que supere a dicotomia ou a separação entre a teoria e a prática, que seja ao mesmo tempo atividade teórica e práxis, que aproxime o licenciando da realidade da atividade docente, que seja reflexão e pesquisa e contribua significativamente para a construção de uma identidade docente. Concordamos com Nóvoa (2019), quando afirma a necessidade de as Universidades intervirem na alteração da desvalorização e fragmentação das Licenciaturas, ao afirmar que não se pode permitir a inércia das universidades, a sua indiferença em relação às licenciaturas, sem investimento nesse processo, sem estudos específicos da área da educação, sem um relacionamento articulado com os professores que atuam na Educação Básica.

Nos contrapusemos à perspectiva de que haja uma inércia da Universidade, considerando que há na verdade um cenário de disputa política em torno da Formação de professores e uma política nacional cada vez mais regulatória, que em alguma medida engessa as instituições, além de uma política de contingenciamento de recursos para as Instituições de Educação Superior, que traz limites a investimentos na área de Educação. Contudo, também nos posicionamos a favor de uma maior articulação entre a Universidade e a Escola, dado o contexto político e social que, desde 2016, tem representado um período de retrocesso em relação às políticas educacionais, com a desenfreada definição de políticas contrárias aos princípios de uma educação emancipatória e em desfavor da escola pública como espaço formativo, público gratuito e de qualidade.

Segundo Fusari *et al.* (2023), a escola passou a ser moldada por avaliações externas, que se tornaram meios de controle sobre suas ações pedagógicas e curriculares. Isso levou à responsabilização da instituição pelo desempenho dos alunos, desconsiderando fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a escola, antes vista como uma instituição formadora, foi transformada em um espaço voltado para o treinamento dos alunos, a fim de alcançar bons resultados em exames como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Nesse cenário, nossa perspectiva é a de que nos Estágios em que a articulação entre Universidade e Escola se dá em uma relação mais próxima há uma efetiva contribuição para a formação docente inicial e continuada.

Para responder às questões de investigação apresentadas, considerando o problema de pesquisa apresentado previamente, este estudo tem como objetivo principal: **Compreender, a partir da visão de professores e das articulações entre Universidade e Escolas de Educação Básica, os contributos do Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas do Campus de Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo para a formação docente.**

Especificamente, busca:

- Identificar ações desenvolvidas com relação a formação contínua de professores orientadores e supervisores de Estágio Supervisionado em cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Espírito Santo;
- Analisar que desafios e possibilidades são apontados pelo Professor Supervisor da Escola campo de Estágio e pelo Professor da Universidade orientador do Estágio, quanto à articulação entre Universidade e Escola nos processos formativos de Estágio Supervisionado.
- Mapear dispositivos mobilizados pela Universidade Federal do Espírito Santo para a aproximação a partir do Estágio Supervisionado entre as Escolas de Educação Básica e a Universidade.
- Propor a criação de um Núcleo, como órgão complementar, vinculado a um dos Centros de Ensino responsáveis pela Oferta de Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura da UFES ou à Pró Reitoria de Graduação, que tenha como participantes docentes e pesquisadores, tanto da Universidade quanto das redes de Educação Básica, discentes de licenciatura, interessados e que tenham como principal foco a Formação de professores, que sistematize as produções de conhecimento construídas nos processos de Estágio, bem como que permita a troca de experiências formativas entre os participantes dos diversos processos de Estágios das Licenciaturas na Universidade Federal do Espírito Santo, por meio do Fomento e desenvolvimento de planos, projetos e ações de ensino, pesquisa e extensão pertinentes à temática do Estágio e da formação de professores.

Com isso, este estudo discute a relação entre os estágios e a ação conjunta entre Universidade e Escola na formação de professores, bem como sistematiza reflexões que subsidiem a (re)formulação de uma política institucional de formação docente, que leve em conta a

formação colaborativa e a articulação entre Universidade e Escola e entre a formação inicial e contínua, apoiando a formação partilhada de futuros professores, docentes orientadores e supervisores de estágio, de modo a ampliar a qualidade da formação docente a que a Universidade se propõe.

- Das escolhas metodológicas e da organização do texto

Para atingir os objetivos propostos neste estudo, a escolha metodológica se deu pela perspectiva crítico-dialética, tendo por base a classificação dada por Gamboa (2007), quem busca a unidade entre objeto e sujeito, tendo por pretensão a totalidade e considerando o homem como ser social e histórico, determinado por contextos econômicos, políticos e culturais - transformador da realidade.

Utilizamos uma abordagem qualitativa, que busca dar significado aos fatos observados, compreender e interpretar as informações obtidas a partir da pesquisa exploratória. Ela “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2002, p. 22). Já para Marconi e Lakatos (2008), a abordagem qualitativa “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano” (Marconi; Lakatos, 2008, p. 269) tratando-se, portanto, de uma análise detalhada sobre o objeto da investigação e resultados subjetivos.

Com esses pressupostos, foi realizada a pesquisa exploratória, tendo como instrumento entrevistas com questões semiestruturadas com professores das Escolas de Educação Básica e da Universidade, envolvidos nos processos de Estágio das licenciaturas no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental.

Ao utilizarmos da entrevista como instrumento de pesquisa, nos é possibilitado conhecer como cada um dos sujeitos da pesquisa “percebe e significa sua realidade”, permitindo-nos “descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados” (Duarte, 2004, p. 215).

Na Universidade Federal do Espírito Santo os entrevistados foram 7 professores responsáveis pela disciplina de Estágio nos anos finais do Ensino Fundamental, nos seguintes cursos de licenciaturas da Universidade: Artes Visuais, Educação Física, Geografia, Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, Ciências Biológicas e Música.

A escolha dos anos finais do Ensino Fundamental justifica-se pelo fato de alcançar o maior número de licenciaturas considerando que, algumas, em suas especificidades, não formam profissionais que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, não se escolheu o estágio do Ensino Médio, considerando que os licenciandos que cursaram a disciplina no último semestre seriam já egressos, o que dificultaria a pesquisa.

Destacamos ainda que mapeamos as demais Licenciaturas que ofertaram a disciplina de Estágio Supervisionado nos anos finais do ensino fundamental, no semestre 2023/2 e realizamos o convite aos docentes orientadores responsáveis pelas disciplinas a participarem da entrevista, tendo sido convidados no total 11 docentes, dos quais 4 não, se disponibilizaram a participar, em razão da grande demanda que tem sido imposta ao exercício da docência.

Nas escolas do campo de estágio, os entrevistados foram 6 docentes sendo eles indicados por cada um dos docentes da Universidade participantes da pesquisa, considerando que os indicados são os que estão diretamente envolvidos com os processos de estágios que servirão de corpus para a presente pesquisa.

Cabe explicar que, inicialmente, tínhamos por propósito coletar dados com licenciandos que haviam realizado estágio Supervisionado dos anos finais do ensino fundamental no semestre 2023/2, utilizando como instrumento um questionário eletrônico com perguntas abertas e fechadas.

Contudo, considerando os processos de interrupção das aulas em decorrência da greve dos servidores técnicos e docentes no semestre 2024/1, o processo de coleta de dados foi iniciado, porém, esse procedimento precisou ser interrompido por causa da dificuldade de acesso aos estudantes. Com o resultado de apenas 10 respondentes, preferimos desconsiderar os dados e focar na análise das entrevistas realizadas com os docentes.

Tendo em vista os procedimentos éticos da pesquisa, antes de aplicarmos as entrevistas e o questionário eletrônico, submetemos a pesquisa na Plataforma Brasil, para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal.

Além do projeto de pesquisa foram anexados à plataforma o *Termo de Consentimento Livre Esclarecido: Docentes* (APÊNDICE A), bem como o *Roteiro de Entrevistas para os Docentes Universitários* (APÊNDICE B) e o *Roteiro de Entrevistas para Docentes da Educação Básica* (APÊNDICE C).

Apresentamos também ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFES as autorizações para pesquisa recebidas da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, da Secretaria de Educação do Município de Vitória e da Direção do Centro de Educação. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sob o CAAE nº 71297123.0.0000.5542 em 01/09/2023, sendo a coleta de dados iniciada somente após aprovação.

Os participantes entrevistados, ao serem convidados, foram cientificados, conforme termos de consentimento livre esclarecido, de que a participação na pesquisa era voluntária, sem custos ou incentivos financeiros. Foram também informados de que as entrevistas seriam gravadas e transcritas e que os arquivos de áudios armazenados em nuvem eletrônica para utilização exclusiva da pesquisa, podendo os dados serem publicados pela pesquisadora e pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade, em dissertação ou em trabalhos em eventos e revistas decorrentes da pesquisa. Garantimos aos participantes que eles não seriam identificados, sendo mantido o anonimato em toda a pesquisa.

Dessa feita, como escolha metodológica, nesta pesquisa os participantes foram identificados por Docentes Universitários – numerados de 01 a 07, no caso dos docentes da Universidade, e Docentes EB - também numerados de 01 a 06, para docentes da Educação Básica.

De igual modo, não apresentamos como apêndice da pesquisa a transcrição das entrevistas, uma vez que em sua apresentação do registro havia elementos que poderiam identificar os participantes e interferir na integridade ética da pesquisa.

Foi realizada, ainda, uma pesquisa documental com o objetivo de mapear ações formativas realizadas na Universidade que estejam relacionadas aos processos de estágio nas licenciaturas e dispositivos mobilizados pela Universidade Federal do Espírito Santo, para a aproximação a partir do Estágio Supervisionado entre as Escolas de Educação Básica e a Universidade. Em seguida, os dados levantados foram analisados de acordo com categorias temáticas, cuja definição se efetuou a partir da leitura reflexiva no diálogo entre o aporte teórico e os dados

obtidos descritos de forma sistematizada e interpretados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2016).

Após constituído o *corpus* da pesquisa – definido por Bardin (2016, p. 96) como “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” -, fizemos a organização dos dados, uma análise inicial para “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais”. Nesse momento, realizamos uma leitura ampliada do material coletado deixando-nos “invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2016, p. 126) que nos permitiam constituir eixos temáticos. A seguir, realizamos a exploração do material, o que para Bardin (2016, p. 147), é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Foram constituídos 4 eixos temáticos de acordo com a análise crítica do conteúdo em sua totalidade e considerando a pertinência com os objetivos da pesquisa. Assim, foram definidos como eixos temáticos: **1. Concepções de Estágio Curricular Supervisionado; 2. Práticas de Estágio; 3. Aproximações e distanciamentos entre a Universidade e Escola e 4. Limites e possibilidades na articulação entre Universidade e Escola.**

Realizamos o tratamento dos resultados e interpretação, momento em que estabelecemos o diálogo com os fundamentos teórico e buscamos atribuir sentido e significado aos dados encontrados.

Mediante os objetivos da pesquisa e as decisões metodológicas apresentadas, para além da **Introdução**, que apresenta o objeto de estudo desta pesquisa e as principais motivações de ordem pessoal e científica que conduziram à escolha do tema, contextualiza a temática considerando as concepções fundantes e o aporte teórico da pesquisa e delimita o problema de investigação, os objetivos bem como o percurso metodológico adotado, o desenvolvimento do texto foi estruturado em 4 capítulos, a saber:

No **Capítulo 1**, fizemos uma breve contextualização sobre a articulação entre a formação inicial e contínua no contexto atual da Formação Docente, considerando, sobretudo, as Diretrizes para a Formação de Professores estabelecidas nas normativas nacionais. Além disso, compreendendo as possibilidades de contribuição para a formação colaborativa entre todos os sujeitos envolvidos no processo de formação, realizamos uma síntese dos debates com a

literatura atual, considerando como as produções acadêmicas têm abordado o Estágio Supervisionado Curricular como possibilidade para a formação colaborativa em articulação entre Universidade e Escola.

No **Capítulo 2**, apresentamos os principais conceitos-chave utilizados na pesquisa, traçando a concepção de formação de professores, a considerando como campo de conhecimento, seus princípios fundantes e orientações teóricas para sua conceituação, situando a pesquisa sobre que formação estamos tratando no decorrer do trabalho. Em seguida, destacamos os conceitos de Práxis e de Professor Crítico, Intelectual e pesquisador, bem como a concepção de Articulação entre Escola e Universidade na perspectiva de uma formação e ação colaborativa e pontuamos como esses conceitos se relacionam com a pesquisa proposta e desenvolvida. Por fim, trazemos uma abordagem teórica acerca concepção de Estágio como Campo de conhecimento que norteia esta pesquisa e que considera a superação da dicotomia entre teoria e prática, nas perspectivas de Estágio como aproximação da realidade e atividade teórica e Estágio como pesquisa.

Em seguida, no **Capítulo 3**, tratamos de como se situa na Instituição participante deste estudo, a política de formação inicial docente e de Estágio, e como se apresenta a articulação entre Universidade e Escola nos processos de Estágio em diálogo teórico com os resultados obtidos da análise de conteúdo dos dados resultantes da pesquisa documental para levantamento dispositivos mobilizados pela UFES, em processos de aproximação entre Universidade e Escola, bem como apresentamos o resultado da pesquisa de campo, por meio da análise das concepções de docentes acerca do Estágio Supervisionado e da articulação entre Universidade e Escola.

O **Capítulo 4**, por sua vez, apresenta a elaboração do Produto como Resultado desta pesquisa Dissertativa do Mestrado Profissional.

Por último, a **Conclusão** apresenta as considerações decorrentes da síntese das reflexões produzidas no decorrer da pesquisa e que, sistematizadas, apontam as contribuições deste estudo para a pesquisa educacional.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DOCENTE E A ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Neste capítulo, no primeiro momento, fazemos uma breve contextualização sobre a articulação entre a formação Inicial e Continuada, entre Universidades e Escolas, no contexto atual da Formação Docente, considerando, sobretudo, as Diretrizes para a Formação de Professores estabelecidas nas normativas nacionais. No segundo momento, sistematizamos o recente debate sobre essa temática presente na produção de teses e dissertações sobre o tema.

1.1 Reflexões sobre a Formação de Professores e a relação entre a Universidade e a Escola

O exercício da profissão docente, até meados do século XVIII, era traçado por uma característica de atividade de segunda ordem para a qual os valores morais e a mediação religiosa eram os principais elementos para que o professor tivesse condições de se constituir na profissão. Nóvoa (1995) assinala que no período da segunda metade desse século, em toda a Europa, tentava-se traçar um perfil de docente que fosse considerado ideal, em um “movimento de secularização e de estatização do ensino” (Nóvoa, 1995, p. 15). O autor aponta como transformações da nova fase na história da profissão docente, a elaboração de um corpo de saberes e a de um conjunto de normas e valores, além do aperfeiçoamento de técnicas e métodos de ensino e a especialização da docência. A existência de uma “formação profissional especializada e relativamente longa no seio de instituições expressamente destinadas a este fim” (Nóvoa, 1995, p. 20) surge no Brasil neste período com a criação das Escolas Normais. Acerca disso, Nóvoa pontua que

as instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título) individual, as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo) contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional (Nóvoa, 1995, p. 18).

A partir da década de 30, no século XX, instaura-se um processo de desprofissionalização e de proletarização dos professores. As ditaduras brasileiras passam a adotar uma política de desvalorização da instrução e do magistério, ao optarem, principalmente, pela importação de

tecnologia e pesquisa externas (Lengert, 2011). Inicia-se a terceira fase definida como período de desvalorização do papel do professor nas decisões políticas educacionais (Nóvoa, 1995). Essa desvalorização da profissão docente agrava-se nas décadas de 60 e 70, quando a partir de 1964, muitas mudanças na legislação educacional e na estrutura com a adoção do modelo tecnicista “relegando a formação de professores a simples executores de objetivos pré-programados por especialistas, com o principal objetivo a formação de um profissional executor de tarefas e adequado às regras do mercado de trabalho.

Em 1971, a Lei nº 5.692/71 modifica a formação docente, até então de responsabilidade da Escola Normal, e a coloca como uma das habilidades da formação profissionalizante do Segundo Grau. Acerca dessa alteração, Pimenta assevera que

nenhuma preocupação é expressa na lei no sentido de modificarem-se os conteúdos e mesmo a organização que se propõe, pautada nas reais necessidades que a nova clientela do então antigo primário (1a. à 4a. série do 1º Grau) vinha apresentando. Ou seja, não há preocupação nem mecanismos para a articulação entre os graus de ensino (Pimenta, 1992, p. 35).

Na década de 80, um movimento que busca novamente a profissionalização docente surge para romper com a racionalidade técnica em que a formação docente é secundária ao conhecimento das outras ciências para um modelo em que o professor assume autonomia; é um professor que “reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica” (Pereira, 1999, p. 113).

Trata-se do período da redemocratização do Brasil³, período de diversas transformações políticas, legislativas, sociais e econômicas, que também influenciarão a profissionalização e a identidade docentes. É também período de grande relevância para transformações nas políticas educacionais, com destaque, sobretudo, para a promulgação da Constituição de 1988, que fundamenta uma universalização da Educação e a eleva à condição de Direito Fundamental, o que por sua vez reflete na importância do papel social do professor. Há um destaque também para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/1996, que visa ao fortalecimento da Educação e estabelece princípios para formação docente.

A necessidade de formação profissional específica para o exercício do magistério ganha relevância a partir dessa fase e está normatizada pela Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus Artigos 61 e 62, citados a seguir.

³No Brasil, viveu -se sob o regime político de ditadura militar no período de 1964 a 1985.

Art.61. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho II – **a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço**; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 1996 - grifo nosso).

Art.62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 1996).

Esse preceito se desdobra ainda em um instrumento normativo que vem ampliar os objetivos de fortalecimento da Educação e conseqüentemente da valorização da formação docente como um dos elementos importantes para a qualidade da educação. Trata-se do Plano Nacional de Educação (PNE), instrumento normativo de exigência, supralegal⁴ em razão da Emenda Constitucional 59/2009⁵, que faz operar por meio de metas e estratégias as diretrizes previstas na LDB. A meta 15 do PNE indica a necessidade de

garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, MEC, 2014).

Para o cumprimento da meta foram estabelecidas algumas estratégias das quais destacamos

(15.1) Atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da Educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de Educação Superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes (Brasil, MEC, 2014).

⁴ Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Brasil, Constituição da República Federativa, 1988).

⁵ De acordo com o PNE (2014), a Emenda Constitucional nº 59/2009 alterou a natureza da exigência legal do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, além de considerá-lo como articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento.

(15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;

(15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados (Brasil, 2014).

O destaque para estas estratégias, bem como para o Disposto na Meta 15 do Plano Nacional de Educação têm por objetivo chamar a atenção a um importante ponto que acreditamos muito relevante para a Formação docente que defendemos nesta pesquisa. Trata-se da colaboração mútua nesse processo de formação docente entre os entes públicos responsáveis pelos sistemas de Educação, seja o Sistema Federal responsável pela Educação Superior e Educação privada, seja o Sistema Estadual e Municipal que compartilham da responsabilidade prioritária sobre a Educação Básica, o primeiro preferencialmente responsável pelo Ensino Médio e o segundo pelo Ensino Fundamental.

Quando se trata da Formação docente, nessa perspectiva, não cabe a um ente público isoladamente a responsabilidade por toda a formação dos docentes de sua rede. Nem é a escola que deve caminhar sozinha para a formação de seu corpo docente, embora tenha relevante importância nesse processo, permitindo inclusive espaço e autonomia para que os docentes possam refletir sobre sua própria prática e sobre a prática de todo corpo docente coletivamente. Sobretudo, porque o conhecimento produzido nas pesquisas acadêmicas nas Universidades, o produzido durante a formação inicial e contínua que, inclusive, por força da política educacional prescrita nas normativas sobre formação docente, passam necessariamente pela Universidade, são de extrema importância para a reflexão e reconstrução das práticas docentes nas escolas.

De igual modo, embora as Instituições de Ensino Superior, sobretudo, as públicas, tenham assumido nesse formato legislativo uma grande responsabilidade sobre a formação docente, assumindo também o papel de Instituições Formadoras, a formação docente não acontecerá isoladamente dentro dos muros da universidade, muito menos restrita dentro das paredes das salas de aula dos cursos de Licenciatura.

Dos papéis da Universidade e da Escola na responsabilidade colaborativa e na articulação entre elas, tratando da experiência do Complexo de Formação instituído pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ em parcerias com as Redes Municipais e Estadual de educação do Rio de Janeiro, Nóvoa (2019) argumenta que

Trata-se de constituir uma comunidade de formação, na qual, coletivamente, se definem espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional docente. Do lado da Universidade, é importante que haja uma grande abertura, no diálogo com as escolas e os professores, induzindo oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional. Do lado das escolas, é importante que haja um compromisso de acolhimento e de trabalho com os licenciandos e os professores iniciantes. O mais importante é a constituição de uma casa comum, na qual a formação esteja ligada com o trabalho pedagógico, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública. Para que o Complexo tenha viabilidade é necessário celebrar um verdadeiro contrato de formação, desde logo, no interior da Universidade e, depois, com a cidade, com uma rede de escolas parceiras. (Nóvoa, 2019, p. 14 - grifo nosso).

Caminhando na mesma direção, na defesa de uma formação docente sólida que primasse pela articulação entre formação inicial e continuada pautando o desenvolvimento profissional individual e coletivo dos docentes, as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, publicadas em 2002, demarcaram o tema em seus dispositivos.

Antes mesmo da Publicação do Plano Nacional de Educação, as Diretrizes para a Formação de professores de 2002 - Resolução CNE 01/2002 já estabeleciam em seu artigo 7º a responsabilidade das Instituições formadoras na tomada de ações que sejam adequadas à concepção de qualificação da formação docente que se propõe no documento, conforme disposto a seguir.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do

desenvolvimento de competências, levará em conta que: I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria; II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas; III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências; IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados; V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação; VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação; VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores; VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica. (Brasil, CNE, 2002 - grifo nosso).

Porém, as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores foram reformuladas, após a publicação do Plano Nacional de Educação de 2010 e consolidadas na Resolução 002/2015 do CNE, publicada em 01 de julho de 2015.

Destaca-se que essas Diretrizes apresentam uma organicidade diferente em relação à construção dos Currículos de Curso de Formação Inicial, ampliam a abrangência, na medida em que contemplam a formação inicial para os cursos de Licenciaturas, de 2ª Licenciatura e de Formação Complementar. Além disso, trazem importante avanço no âmbito da Formação de Professores ao passo que, enquanto as Diretrizes de 2002 timidamente faziam uma única menção à formação continuada no §2º do Art. 14,⁶ as Diretrizes de 2015 passam a tratar de forma extensiva e articulada não só da formação inicial mas também da formação continuada, sendo inclusive definidas como 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, e traz ainda capítulo próprio sobre a formação continuada que em seu Art. 16 define que

a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, MEC, CNE, 2015).

Acerca da articulação entre a formação inicial e continuada de professores as Diretrizes de 2015 dispõe em seu §1º do Art. 1º que

nos termos do §1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, MEC, CNE, 2015).

Além disso, as diretrizes de 2015 materializam avanços alinhados com o Plano Nacional de Educação, dentre os quais se destacam: a demarcação do conceito de docência⁷, a definição

⁶ § 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

⁷ Art 2º [...] § 1º: Compreende-se docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e

ampliada do campo de atuação docente, bem como expressamente dispõe sobre a necessidade articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão e a articulação entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), conforme se transcreve do artigo 4º

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (Brasil, 2015).

Esses avanços foram extremamente importantes para tornar instituídos nacionalmente os princípios da Formação docente defendidos por pesquisadores da temática. Para Pimenta (2016), as Diretrizes de 2015 trazem um caráter de Educação emancipatória com forte influência Freiriana, a autora destaca sobretudo a preocupação nas Diretrizes, em pontuar a importância da articulação da formação inicial com a formação continuada de professores posto que se efetivadas

[...] a universidade poderá ter uma proximidade maior com as escolas da educação básica para a formação continuada dos professores e, ao mesmo tempo, para a formação continuada dos próprios professores da universidade, que terão mais oportunidades de conhecer e pesquisar a escola pública (Pimenta, 2016, p. 100).

Essa abordagem é importante na presente pesquisa, para situarmos histórica e politicamente o tipo de formação docente de que estamos falando quando tratamos da relação Universidade e Escola e os Estágios Supervisionados obrigatórios dos cursos de formação de professores. Que formação docente queremos? Como pensamos e defendemos tal articulação? Por que ela é importante?

Na contramão dos avanços traçados em 2019, foram publicadas novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, Resolução CNE 02 de 20 de dezembro de 2019, que revogaram as Diretrizes de 2015 e instituíram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Formação de Professores, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. As diretrizes de 2019 traziam um apagamento em relação à formação

construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. § 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (Brasil, CNE, 2015).

continuada na medida em que, já em sua ementa, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 define que “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).

As Diretrizes de 2019, acerca da formação docente, citam superficialmente o tema no inciso VI do Art. 5º que trata dos Fundamentos da Formação Docente afirmando que “a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais”; no inciso VII - “a articulação entre a formação inicial e a formação continuada”; e no inciso VIII - “a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (Brasil, MEC, CNE, 2019).

Há que se ressaltar que embora trate expressamente em um inciso da articulação entre a formação inicial e a formação contínua o conjunto de seus dispositivos, na verdade, mostram-se distantes desta perspectiva, até mesmo desconsiderando a necessidade de formação contínua. Estas Diretrizes foram bastante contestadas por Instituições formadoras, pesquisadores e Associações do campo da Educação, posto que aprofundaram uma tendência de desprofissionalização da docência e desvalorização do professor fazendo destaque, sobretudo, quando ao tratar da valorização do magistério a restringe à formação, quando a associa tão somente ao fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão⁸; em oposição à perspectiva ampla de valorização da profissão prevista no inciso III do Art. 12 da Resolução 02/2015 que previa que ela

deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (Brasil, MEC, CNE, 2015).

Essa modificação é reflexo de uma concepção que, diferente do que o aporte teórico trabalhado nesta pesquisa defende para a construção da profissionalização docente. É representativa de um

⁸ CNE Resolução 02/2019

modelo que tem por objetivo reduzir a profissão à atividade mecânica acrítica, a uma ação submetida aos interesses econômicos e políticos de uma minoria dominante e que se constitui, portanto, como retrocesso desconstruindo todo o processo de profissionalização da docência.

Registramos, porém, que em resposta às diversas manifestações contrárias à implantação das Diretrizes de 2019 em 06 de julho de 2022 o CNE emitiu uma Nota Técnica com esclarecimentos sobre a Resolução frente aos questionamentos das IES. A Nota de Esclarecimentos acerca da Resolução detalhou ponto a ponto as questões levantadas e informou que não haveria prorrogação de prazo, devendo as Diretrizes de 2019 ser implantadas até dezembro de 2022. Contudo, em agosto de 2022, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 foi alterada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022, com a ampliação do prazo de implantação da normativa para dezembro de 2023. Já em setembro de 2022 foi publicado um Comunicado do CNE em que tornou sem efeito a Nota de Esclarecimento emitida. Em síntese, informa que

Considerando que a partir da expansão do prazo de implantação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, o CNE vem se dedicando, por meio de comissão própria, à proposição de alterações na Resolução, frente às questões levantadas pelas IES públicas e privadas, tendo em vista a responsabilidade em garantir e zelar pela ampliação dos direitos ao aprendizado e pelo aperfeiçoamento da formação de professores, em bases consensuais. Comunicamos 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 (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2020).

A publicação desse comunicado e as contradições nas decisões que, ora determinam a implantação imediata, ora ampliam o prazo para a implementação das Diretrizes de 2019, geraram incertezas quanto à Política de Formação Docente e quanto a quais diretrizes devem ser seguidas pelas instituições de ensino superior. Essa instabilidade pode impactar significativamente o planejamento e a organização dos programas de formação de professores, bem como a qualidade do ensino oferecido aos futuros docentes. Além disso, a falta de clareza e consistência nas orientações do CNE gerou desafios adicionais para as instituições, que podem encontrar dificuldades na implementação de mudanças necessárias para atender às novas diretrizes, especialmente no curto prazo.

Ainda nesta onda de segregação da Formação Inicial e continuada, em 2020 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que trata especificamente da Formação

Continuada de Professores em uma progressiva desarticulação entre a formação inicial e continuada e traz como Objeto o previsto no capítulo I que passamos a transcrever, abaixo.

Art. 1º A presente Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), constante do Anexo desta Resolução, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica.

Art. 2º As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I - Conhecimento profissional;

II - Prática profissional; e

III - engajamento profissional.

Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes (Brasil, MEC, CNE, 2020).

Acerca dessas Diretrizes para a Formação Continuada de Professores diversas associações (ANFOPE- ANPED - ANPAE FORUMDIR -, ABDC - ABALF - ABRAPEC – CEDES - FINEDUCA - FORPARFOR -PARFOR FORPIBID RP -Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, SBEM SBEnBio - SBEnQ) assinaram uma nota de Manifestação em 03 de novembro de 2020 e apontou uma série de problematizações, conforme listadas no quadro a seguir.

Quadro 1 - Síntese das contradições apontadas nas Diretrizes para a Formação continuada de professores Resolução CNE/CP 01/2020

(Continua)

1	Indica que a formação de professores “tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 02/2017 e CNE/CP nº 04/2018”, desconsiderando as críticas fundamentadas à imposição de uma centralização curricular desnecessária, ao modelo centrado em competências e uma concepção redutora e esvaziada de currículo que sonega a pluralidade e desrespeita a diversidade cultural, de público e instituições, ferindo o princípio da gestão democrática e da liberdade de ensinar e aprender.
2	Apresenta, de forma fragmentada, a formação inicial e continuada, tomando-a, de forma equivocada como complementaridade e correção da formação inicial. Tal formulação rompe com a perspectiva de organicidade e com a necessária articulação prevista na Resolução CNE/CP nº 02/2015.
3	Não leva em consideração as necessidades formativas dos sujeitos, as fases/ciclos profissionais, e os contextos de exercício profissional. Com isso, aponta para uma cisão das dinâmicas formativas que devem ser, necessariamente, entendidas como um processo articulado amalgamado entre formação inicial, formação continuada e a valorização profissional, materializada em planos de carreira, salário, jornada e condições de trabalho dignas.
4	Coloca o foco “nos princípios de competências gerais da BNCC”, direcionando a formação a um modelo de formação e profissionalização que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica na unidade teoria e prática. Nessa concepção, fundamentada na pedagogia das competências, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, intelectual e política dos professores, empobrecendo a formação e, conseqüentemente, a autonomia e o exercício do profissional.
5	Impõem uma abordagem de viés tecnicista, com centralidade na prática e uma visão aplicacionista da relação teoria e prática, ancorada em estudos já ultrapassados das metodologias, especificamente as metodologias ativas na aplicação da BNCC.
6	Relativiza a ideia da formação continuada como direito a ser garantido pelas políticas públicas, e reforça uma perspectiva meritocrática e empreendedora de formação. Tal perspectiva aponta para a responsabilização individual dos professores em eventuais “fracassos” ou “sucessos” de suas iniciativas de formação continuada, sem que se leve em consideração as condições de realização do seu trabalho, a sua formação e a valorização profissional.
7	Reduz a compreensão de formação continuada, configurando-a como mero processo de “melhoria do exercício docente” negando seu papel formativo de processo de produção de conhecimento. Além disto, apresenta os formatos de formação continuada vinculados a cursos e programas, ignorando as várias possibilidades de uma formação continuada, tais como: grupos de pesquisa, atividades de extensão, grupos coletivos da comunidade escolar, entre outros, em processo que impõem o cerceamento à liberdade e pluralidade de ideias pedagógicas, princípio constitucional.
8	Apresenta cinco características comuns a formação continuada, sendo: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias de aprendizagem; trabalho colaborativo entre os pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica”. Enfatiza o caráter padronizador e o controle da formação continuada, pois, focam no conhecimento do conteúdo, nesse caso, a BNCC e nas metodologias ativas como formas criativas para o alcance das competências, negligenciando uma formação ampla e crítica, fundamental para o exercício da docência comprometida com a garantia do direito à educação com qualidade social.
9	Relaciona a formação continuada stricto sensu a uma vertente pragmática, com foco nos estudos das práticas pedagógicas, consoantes com os currículos das redes e que priorizem a estruturação dos programas nas atividades investigativas da prática. Despreza-se, assim, a pesquisa como princípio educativo, a possibilidade de formação do pesquisador, e que a qualificação não está atrelada apenas à prática, mas a compreensão do real na sua complexidade, e que o estudo e o trabalho são dimensões que não se excluem na valorização da docência.

(Conclusão)

10	Reduz o direito à educação ao direito à aprendizagem centrando-se, portanto, em resultados em detrimento de uma perspectiva processual e formativa. Tal orientação é evidenciada na BNC- FC quando intenciona articular a ideia de competência profissional docente ao atendimento dos objetivos de aprendizagem prescritos pela BNCC e aos resultados das avaliações de larga escala e, como decorrência aos processos de acreditação docente, de avaliação do desempenho docente.
11	Prioriza a escola como espaço de formação em serviço sem indicar claramente qual o papel dos sistemas de ensino nesse processo o que incorre no reforço a uma ideia de responsabilização do estabelecimento escolar e de seus profissionais, referendando numa lógica de gestão por eficácia, secundarizando o princípio da efetividade social e inclusão.
12	Esvazia a relação universidade-escola nas proposições de ações formativas anulando o acúmulo histórico de experiências no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada – RENAFOR, que não fora legalmente extinta.
13	Não dialoga com as pesquisas sobre formação de professores produzidas no Brasil nas últimas décadas, em especial aquelas que têm como objeto de investigação a formação continuada e desenvolvimento profissional docente.
14	Apresenta alinhamento com uma agenda global de políticas educacionais neoliberais, defendendo a consolidação de reformas e programas escolares calcados na relação de baixo custo e performatividade, amplamente criticadas pelos educadores progressistas, favorecendo a privatização da formação continuada.
15	Secundariza o esforço de instituição do sistema nacional de educação, e no seu bojo, de garantia de efetiva formação inicial articulada à formação continuada pelos entes federados e seus sistemas, naturalizando que políticas e ações se efetivem por meio de parceiras que podem apropriar recursos do fundo público em detrimento da escola pública, de seus projetos pedagógicos e formativos.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados do Manifesto contra a desqualificação da Formação dos Professores da Educação Básica (ANPED, 2020)⁹.

A publicação destas Diretrizes para a formação contínua dos professores da educação básica, tratada como BNC – Formação Continuada aprofundaram a crise na Política de formação de professores e ampliaram tanto o retrocesso na implementação de políticas eficazes, quanto as tensões e incertezas em torno das decisões a serem tomadas pelas Instituições educacionais quanto às suas políticas internas de Formação de professores.

Mais recentemente, sob a forte pressão do Movimento Nacional pela Revogação da Resolução 02/2019 e diante das intensas manifestações das entidades representativas da área educacional, incluindo-se um Movimento de uma Frente ampla para a revogação da Resolução CNE/CP 02/2019 e pela Retomada da Resolução 02/2015¹⁰, o MEC publicou a prorrogação do prazo para implementação da Resolução CNE/CP para o dia 31/03/2024 e apresentou nova Minuta

⁹ <https://anped.org.br/news/manifeto-contradesqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>

¹⁰ Falar sobre o Movimento Frente Ampla para a Revogação da 02/2019.

de Resolução, cujo parecer (Parecer MEC /CNE/CP 04/2024) foi aprovado em 12 de março de 2024 e homologado em 23 de maio de 2024. Em 03/06/2024 foram homologadas e publicadas as novas Diretrizes para Formação de Professores Resolução CNE/CP 04/2024.

Considerando a homologação recente e, portanto, pouco tempo de vigência das Diretrizes, não faremos, neste momento uma análise minuciosa destas em relação ao que propõe a respeito da Formação de Professores e sobretudo da articulação entre a Formação inicial e a formação contínua, considerando a articulação entre a escola e a Universidade. Contudo, em uma primeira análise, podemos destacar que embora a Resolução preveja a revogação da Resolução CNE/CP 02/2019 e se proponha como uma releitura da Resolução CNE/CP 02/2015, mantém-se em seu texto o apagamento em relação à Formação contínua que se viu na Resolução anterior, inclusive mantendo-se o apagamento da formação contínua em sua ementa que passa a ser “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura)” (Brasil, CNE, 2024), bem como embora disponha sobre a revogação da Resolução CNE/CP 01/2020 que trata da Base Nacional Comum para a Formação Contínua não trata da temática em seus dispositivos.

Também é possível verificar uma retomada de Princípios deixados de lado na Resolução 02/2019, que valorizam os saberes específicos da docência e que não concebem docência como uma atividade técnica de reprodução da BNCC.

Registra-se, sobretudo, que as novas Diretrizes trazem em seus diversos dispositivos a preocupação com a articulação da formação inicial com a Escola como campo privilegiado para a formação e articulação com o exercício profissional da docência na Educação básica, enfatizando a necessária articulação entre a Universidade e a escola. Inclusive, o Parecer relatado acerca da Resolução (Parecer CNE/CP 04/2024) traz um capítulo próprio para tratar da parceria entre estas duas instituições, pontuando que

é evidente que tais ações só se tornam possíveis mediante a criação de espaços regulares de encontro e diálogo entre professores universitários e professores da Educação Básica, que precisam ter sua expertise reconhecida e valorizada. Isso contribui para construir uma relação mais igualitária entre universidade e escola. Essas estratégias auxiliam a cultivar uma parceria sólida e colaborativa entre a universidade e a escola, resultando em uma formação de professores mais alinhada às demandas reais da prática docente e ao contexto educacional. É fundamental que tanto a universidade quanto a escola reconheçam a importância e valorizem a contribuição que cada uma pode oferecer nesse processo de formação (Brasil, MEC, CNE, 2024).

A necessária aproximação entre Universidade e Escola está materializada no texto da proposta em diversos aspectos, na estruturação curricular em todos os núcleos formativos e com maior presença quando tratam das atividades de extensão e do Estágio Curricular Supervisionado, tratando da importância da escola, da educação básica e do profissional da educação básica na formação inicial do licenciando, deixando de lado porém a importância desta aproximação para a formação contínua dos docentes tanto da Escola quanto da Universidade. Registra-se também que diversas críticas têm se levantado, posto que as Diretrizes retiram a Prática como Componente Curricular da estruturação dos currículos e ainda que privilegiem a aproximação da escola com a Universidade ao definir que a carga horária extensionista a ser creditada seja realizada em atividades práticas de articulação com a escola, produzem uma redução das possibilidades e concepções de extensão.

Em relação ao Estágio Supervisionado, em seu artigo 13, as novas diretrizes informam que

IV - Núcleo IV -Estágio Curricular Supervisionado - ECS: componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, deve ser realizado em instituição de Educação Básica e tem como objetivo atuar diretamente na formação do licenciando, sendo planejado para ser a ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor, o estágio deve oferecer inúmeras oportunidades para que progressivamente o licenciando possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas, inicialmente por meio da observação e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula.

§ 1º O estágio curricular supervisionado não é uma atividade laboral, é um dos componentes da formação do futuro profissional de magistério e, portanto, deve ser desenhado para assegurar que seja uma experiência de aprendizagem e socialização inicial na profissão.

§ 2º O licenciando em situação de estágio curricular supervisionado não será o principal responsável pela regência das aulas, e quando assumir essa função, deverá ser acompanhado do professor regente e supervisionado pelo docente da IES (Brasil, Mec, 2024).

Ao mesmo tempo em que a normativa retoma o Estágio como Componente Curricular obrigatório e reafirma o Estágio como atividade não laboral, que eram pontos importantes retirados das Diretrizes de 2019, mantém uma concepção de estágio como aplicação prática da teoria com um engessamento das práticas de estágio em que define como observação seguida de uma progressão até a atuação profissional.

Outro ponto em relação ao Estágio Curricular que nos chama atenção nestas Diretrizes, é o disposto no § 5º “O estágio de que trata o inciso V do caput, para que cumpra seu objetivo, deverá: I - ter suas horas distribuídas ao longo do programa de formação, iniciando desde o primeiro semestre do curso” (Brasil, Mec, 2024).

Em que pese, a importância do Estágio articulado e integrado em todo o currículo e não concentrado nos semestres finais, no contexto político neoliberal, na perspectiva de estágio como aplicação prática presente na normativa e sobretudo sem um direcionamento claro dos meios de efetivação deste estágio, considerando as condições materiais de trabalho docente. Há um grande risco de redução do estágio à racionalidade técnica, inclusive com a possibilidade de falta de docentes com perfil para assumirem a disciplina de Estágio, posto que as Diretrizes não sinalizam para o provimento de novas vagas de docentes para acompanhar uma transformação curricular nessa dimensão.

Além disso, outra preocupação com esta definição do estágio desde o primeiro semestre se relaciona a ausência de maturidade teórica por parte dos licenciandos para lidarem com os conflitos e desafios existentes no espaço escolar que requer uma delimitação clara e cuidadosa de como estes licenciandos serão inseridos na escola sem uma base teórica.

Destacamos ainda acerca do Estágio que as novas Diretrizes apresentam contradições, posto que ao mesmo tempo que revelam a concepção reducionista de aplicação prática ao estágio, retoma elementos que consideramos importantes como o necessário acompanhamento do estagiário por parte do docente da Universidade em articulação ao docente da Educação Básica. Inclusive, define que nesta articulação, as escolas de educação básica deverão realizar o “acolhimento, orientação e diálogo formativo com os licenciandos nas atividades de estágio, a partir de programas e projetos estruturados nos PPCs de seus cursos”. Essa contradição presente nas Diretrizes gera confusão na medida que tentam conciliar as concepções das Diretrizes de 2015 com as das Diretrizes de 2019, porém que são inconciliáveis, dada a diferença de projetos políticos e de sociedade que cada uma delas representa.

Da análise das Diretrizes Curriculares propostas em políticas educacionais e para professores entendemos que a Resolução CNE 02/2015, avançou significativamente nas Políticas de Formação de Professores e representa. Dentre as Normativas aqui apresentadas, a que melhor se enquadra ao que defendemos nesta pesquisa de acordo com o aporte teórico, uma vez que entendemos que aperfeiçoa a formação ao consolidar as concepções demarcadas pela teoria, além de trazer mais organicidade às Diretrizes para a formação de professores com a recomendação de realização de percursos formativos por meio dos Núcleos. Propõe uma institucionalização de um projeto de formação pelas Instituições de Educação Superior, priorizando as Universidades, por meio da efetiva articulação destas com os entes federados, seus sistemas e redes, instituições de educação superior e instituições de educação básica.

Contribui ainda com a preocupação intensa com a formação dos profissionais do magistério da educação básica fundamentando-se na superação da dicotomia entre teoria e prática, assim como, permite efetiva articulação entre os saberes, bem como reforça a necessidade de formação contínua com um capítulo específico considerando que a profissionalização não se esgota na Formação Inicial. Destaca-se ainda a ampliação da carga horária e a delimitação da formação mínima em 8 semestres e 4 anos, impedindo uma formação aligeirada privilegiando a formação docente.

Ainda, considerando o cenário atual, quanto à Formação docente e a articulação entre a formação inicial e contínua, cabe-nos salientar, conforme apontam Aroeira e Pimenta (2023), que em relação à Formação Contínua dos Professores Universitários há uma lacuna, posto que não há normativas específicas que disciplinam a formação para estes, de modo que a realização de formação para esses profissionais depende da organização e das políticas das próprias Universidades. Acerca desse silêncio legislativo, Pimenta, Anastasiou e Cavallet destacam que

no Brasil, quando se trata de formação de professores, na maioria das vezes refere-se aos professores dos níveis de ensino não universitário. Na legislação educacional brasileira, a questão da formação do professor de ensino superior é tratada de forma pontual e superficial. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), a mais abrangente legislação educacional, dedica um artigo ao tema (Pimenta; Anastasiou; Cavallet, 2003, p. 272).

Segundo os autores supracitados, o docente de educação superior não tem formação inicial para ser professor de ensino superior e ao mesmo tempo a legislação não fala de formação para este grupo, mas sim de preparação. Essa lacuna na formação inicial dos professores de ensino superior coloca em destaque a importância da formação contínua e específica para essa atuação. Enquanto a formação inicial que receberam pode ter fornecido uma base sólida em sua área de conhecimento, a formação contínua específica para a atuação docente no Ensino Superior deve abordar habilidades pedagógicas, metodologias de ensino-aprendizagem, gestão de sala de aula e outras competências essenciais para o contexto do ensino superior para que possam ir se constituindo como docentes. “Nesse sentido, os saberes da experiência são tomados como ponto de partida e de chegada e fundamentais na construção do processo identitário” (Pimenta; Anastasiou; Cavallet, 2003, p. 276).

É primordial que os docentes dessa esfera tenham acesso a processos formativos não apenas como especialistas em suas disciplinas, mas também como profissionais docentes, capazes de promover um ambiente de aprendizagem significativo e engajado para os estudantes. Além disso, a previsão legal de formação para esse grupo é essencial para contribuir para uma melhor

qualidade do ensino superior e para o desenvolvimento profissional docente, ao estabelecer diretrizes claras e exigências mínimas para a formação dos professores, colaborando assim para a profissionalização e o aprimoramento contínuo da prática pedagógica no contexto universitário.

Feitos tais apontamentos acerca do cenário atual das Diretrizes para a formação docente, ressaltamos que compreendemos nesta pesquisa a formação docente como uma formação que deve levar em consideração a especificidade dos saberes docentes necessários ao futuro profissional e que o desenvolvimento profissional docente não dispensa, uma política de formação coletivamente concebida, que necessariamente deve ser institucionalizada, em uma relação não fragmentada, pautada na articulação entre Universidade e Escola.

Destacamos ser preciso retomar os caminhos normativos para o que aponta para a necessária e consistente articulação entre as formações de professores, seja a inicial ou a contínua, seja a do professor da Educação Básica ou a do professor universitário. Apostamos, assim como traçado nas Diretrizes para a formação de professores 02/2015, no Estágio Supervisionado Curricular como um potencial ponto de articulação entre estas formações, na medida em que entendemos que, embora ele não seja a única, é uma excelente oportunidade formativa e de articulação entre estas Instituições, de modo que se tiver em seu processo uma perspectiva dele como Campo de Conhecimento e Eixo Articulador pode garantir uma aproximação real e efetiva entre Universidade e escola, entre formação inicial e contínua, numa perspectiva de formação para o desenvolvimento profissional.

1.2 o Estágio na produção acadêmica: a articulação entre Escola e Universidade na Formação de Professores

Nesta seção, apresentamos a Revisão de Literatura e discutimos os resultados obtidos por meio de pesquisa bibliográfica realizada a partir de uma busca de pesquisas que tratam da temática da Formação Continuada de docentes da Educação Básica e da Educação Superior nos processos de Estágio em articulação entre escola e Universidade para compreensão acerca de como é tratada nas publicações bibliográficas a Formação de professores no contexto de Articulação Formativa por meio do Estágio Curricular Supervisionado, tendo como parâmetro a perspectiva colaborativa.

Para tanto, realizamos uma busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES das pesquisas com os seguintes descritores: "Formação contínua de professores + Articulação entre Escola e Universidade" + "Estágio Supervisionado".

Com o objetivo de delimitar a pesquisa, definimos como recorte temporal o quadriênio 2020-2023 e como áreas de conhecimentos “Educação” e “Ensino”. O período selecionado é um período relevante em que se fez necessário um olhar atento ao Estágio Curricular Supervisionado no campo Educacional, dado o contexto político que corresponde ao período de vigência das Diretrizes Para Formação de Professores – Resolução CNE/CPE 02/2019 que trouxe uma perspectiva de redução desse processo formativo.

Encontramos como resultado 132 pesquisas, sendo 33 teses de Doutorado, 77 Dissertações de Mestrado Acadêmico e 26 de Mestrado Profissional. Da leitura detida das pesquisas encontradas identificamos que apenas 10 pesquisas, sendo 3 teses de Doutorado, 4 Dissertações de Mestrado Acadêmico e 3 Dissertações de Mestrado Profissional tratam do Estágio sob a perspectiva formativa, não só do licenciando, mas com enfoque também no processo formativo do professor supervisor da escola campo de estágio e do professor orientador de Estágio da Universidade, em um processo de articulação de saberes entre Universidade e escola mobilizados pelo Estágio Supervisionado em que “a escola passa a ser reconhecida como *lócus* de formação” (Pereira, 2021, p. 7).

Desta feita, para delimitação da temática em investigação, descartamos as pesquisas que tratavam do Estágio Supervisionado fora dos espaços formais de educação, tais como pesquisas que tratam da formação do docente responsável pelo estágio supervisionado em cursos da saúde como Nutrição, Enfermagem e Psicologia ou da formação do preceptor do estágio nesses cursos. Foram descartadas também pesquisas que, ainda que relacionadas ao Estágio Supervisionado em cursos de Licenciatura, têm o foco em experiências formativas voltadas para o licenciando, buscando, em sua maioria, analisar a articulação entre teoria e prática, as concepções de estágio, se numa perspectiva tecnicista ou não. Identificamos, também, algumas pesquisas que tratam da formação continuada, porém desvinculada das experiências do Estágio Supervisionado, ou até mesmo sem considerar a articulação entre escola e Universidade e que também foram desconsideradas por se afastarem assim do problema de pesquisa a que se pretende investigar.

As pesquisas selecionadas constam do Quadro 2, na próxima página.

Quadro 2 - Síntese das produções acadêmicas selecionadas em revisão de literatura

(Continua)

PESQUISAS SELECIONADAS				
BASE DE DADOS: Banco de Teses e Dissertações da CAPES		DESCRITORES (PALAVRAS-CHAVE): "Formação contínua de professores + Articulação entre escola e Universidade" + "Estágio Supervisionado".		
AUTOR	TÍTULO	TIPO	INSTITUIÇÃO	DATA DA PUBLICAÇÃO
REIS, ELETRISSANDRA RODRIGUES	Saberes e práticas no Estágio Supervisionado: diários narrativos de Supervisores Acadêmicos de Estágio do Curso de Pedagogia/UERN',	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	19/01/2022
OLIVEIRA, AILSON PINHAO DE	Saberes-fazer de Professores de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia de uma Universidade Pública	TESE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte	27/02/2019
PEREIRA, LETHYCIA LOPES	A relação universidade-escola evidenciada por meio dos estágios supervisionados: um olhar para a recepção dos licenciandos nas escolas estaduais de Juiz de Fora'	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA,	04/08/2020
REIS, FRANCISCA DAS CHAGAS SOARES.	Tornar-se Professor de Estágio: narrativas de Docentes Orientadores de Estágio Supervisionado em Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Ceará	TESE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ,	28/02/2020
PEREIRA, JULIANA APARECIDA	O papel do professor colaborador nos estágios curriculares supervisionados no curso de educação física	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	30/08/2021
SILVA, LANA KAYNE PEREIRA	Estágio Supervisionado em Educação Física e o/a Professor/a Supervisor/a na relação formativa entre Universidade e Escola'	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	09/02/2021

(Conclusão)

SAMPAIO, NUBIA SUELY CANEJO	Estágio Supervisionado em Educação Física e o/a Professor/a Supervisor/a na relação formativa entre universidade e escola'	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	06/02/2018
RELA, SUELEN APARECIDA DE CARVALHO	. o estágio supervisionado na formação de professores: encontros, desencantos, e as experiências em tempo de pandemia'	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO	24/02/2022
KRUGER, ANDREA MAXILANE SCHNEIDER	o professor da escola campo e o estágio curricular supervisionado: perspectivas na formação do futuro professor'	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	06/09/2022
COELHO, EURICLEIA GOMES	o Estágio supervisionado de um curso de licenciatura em ciências: biologia e química na perspectiva do Professor-Pesquisador'	TESE	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO,	11/02/2021

Fonte: Elaborado pela autora.

As pesquisas selecionadas para análise em consonância com o referencial teórico trazido para esta pesquisa nos reafirmaram a necessidade de defesa de uma concepção de Estágio como um espaço de formação inicial e continuada de professores, enfatizando o papel da escola e do professor supervisor como co-formadores dos licenciandos (Pereira, 2020; 2021; Kruger, 2022; Rela, 2022) e que precisam ser vencidas duas problemáticas uma perspectiva de estágio como uma atividade burocrática que os (as) estudantes precisam cumprir como um dos requisitos para a garantia da titulação e outra, não raro, como atividade geradora de juízos de valores sobre a prática dos (das) professores (as) das escolas (Oliveira, 2019).

Defendem também como pressuposto a indissociabilidade entre teoria e prática, por meio de uma articulação entre essas dimensões a partir de um efetivo diálogo entre a universidade e a educação básica essencial para a qualidade da formação docente de responsabilidade das duas Instituições com enfoque é dada a devida importância aos processos de formação inicial do licenciando e contínua dos docentes, como atores do processo de estágio.

Nesse cenário, as pesquisas corroboram com o nosso entendimento de que é importante compreender o papel de cada ator envolvido no processo de estágio, seja o licenciando, o professor supervisor da escola campo ou o professor orientador da disciplina na Universidade e as concepções de estágio que eles trazem, posto que, conforme advogado por Reis (2020), a concepção que os professores têm de estágio e as demandas que encontram ao longo do percurso é que vão constituindo suas identidades docentes. É na teia formada pelos saberes, formação e práticas de ensino que se constituem professor.

A pesquisa de Reis (2020) tem como objetivo estudar os processos de Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia/UERN, tendo como base os Diários narrativos de Supervisores Acadêmicos de Estágio, importa aqui elucidar que a autora se refere aos professores da Universidade responsáveis pelo componente curricular, que no contexto de nossa pesquisa chamamos de Professores Orientadores do Estágio Supervisionado. De acordo com a autora, na UERN, no processo de Estágio desde o planejamento até a avaliação estão envolvidos um coordenador Geral dos Estágios em Licenciatura, o professor Supervisor acadêmico do Estágio (que é o professor responsável pelo componente curricular na Universidade) e que deve acompanhar efetivamente os estagiários no Campo de Estágio, o Supervisor de campo de Estágio (que é o professor da escola campo), além do Estagiário. A autora utiliza como metodologia a pesquisa (auto)biográfica, realizando um diário narrativo com 02 professoras supervisoras acadêmicas em que relatam suas experiências e trajetórias na docência e suas concepções acerca do Estágio realizado no curso em estudo. Nele, as professoras participantes afirmam que “as vivências das orientações de estágio são formativas, lhes possibilitando refletir sobre suas concepções pedagógicas, seus saberes; a compreensão de si no processo de ensino e de aprendizagem da docência entre a universidade e a escola” (Reis, 2020, p. 128).

Dentre as selecionadas, esta pesquisa é bastante relevante posto que aborda especificamente o Estágio como espaço formativo para o docente universitário e que, embora as entrevistadas apontem algumas dificuldades de apoio Institucional, são experiências que se mostraram exitosas na perspectiva da formação colaborativa por meio do Estágio. A referida autora reitera que o Estágio não é apenas uma fase formativa para o licenciado, mas

uma fase que se constitui numa prática investigativa para todos os envolvidos, alunos e docentes, pois é uma alternativa concreta de formação contínua dos professores da escola e dos docentes formadores da universidade, ou seja, todos os envolvidos adquirem novos conhecimentos através das experiências a partir das atividades colaborativas, organizadas e planejadas do estágio supervisionado (Reis, 2020, p. 87).

Na pesquisa de Kruger (2022), por sua vez, a autora traz um enfoque no papel do professor da escola campo no acolhimento e contribuição na formação do licenciando, devendo

atuar como supervisor, um co-formadores, corresponsável com a formação docente que considera a reflexão sobre a atividade docente junto com futuros professores, no contexto do Estágio Curricular Supervisionado, em estreita articulação com o docente orientador, alimentando de forma contínua a articulação entre escola e universidade (Kruger, 2022, p. 57).

No entanto, ela sinaliza que esses professores geralmente não são valorizados no processo de Estágio e muitas vezes compreendem e não se apropriaram ainda de qual a sua função nesse processo formativo, embora reconheçam que há uma contribuição de sua atuação para a formação dos estagiários que recebem, sentem falta de uma orientação da Universidade e da Instituição acerca de como procederem em relação a este processo formativo, pelo que conclui que a atuação como supervisor de Estágio “requer formação teórico-prática e deve ser amparada por um projeto interinstitucional, entre escola e instituição de Ensino Superior, que implica o trabalho docente em colaboração” (Kruger, 2022, p. 97).

Na mesma direção, a pesquisa de Rela (2022) aponta para o estágio como

campo de conhecimento que não se faz por si só, não é um assunto individual dos professores em formação inicial e/ou continuada, visto que os processos formativos se encontram tanto na escola quanto na universidade. É um assunto de todos os envolvidos nesse processo, [...] pensando a formação de professores como uma ação única em que estão presentes, tanto a formação inicial, quanto a continuada, considerando que a sala de aula é um local produtor de muitas vozes, espaço para a interação entre os pares que nela se constituem e se fazem, esta é a possibilidade de aproximar os diferentes, enriquecendo e contribuindo para o novo (Rela, 2022, p. 105).

Já Coelho (2021) faz uma análise sobre os Estágios Supervisionados nos Cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Amazonas, classificando a concepção de Estágio presente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) como Estágio como Pesquisa, concepção que defende, e, como resultado da pesquisa, aponta que

o Estágio não constitui uma simples intervenção, e sim uma interação entre a universidade e a escola, e, para tanto, ocorre a partilha de experiências vivenciadas, na qual alunos estagiários e professores supervisores têm a possibilidade de (re)construírem conhecimentos acerca da profissão docente (Coelho, 2021, p. 149).

A literatura aponta ainda que na articulação entre Escola e Universidade, no processo de Estágio, é preciso abandonar uma perspectiva de hierarquização dos saberes do docente da Universidade e o docente da escola campo considerando a importância da atuação ativa, conscientização, valorização e reconhecimento do trabalho de supervisão do professor da escola

campo (Silva, 2021), pois ele é (co)formador dos futuros professores. Diante disso, a necessidade de ações que envolvam a parceria entre universidade e escolas na direção de promover formação continuada desses profissionais (Pereira, 2021).

Nessa interação é importante que haja ações para recepção e promoção dos estagiários no ambiente escolar, consolidando o estágio supervisionado como um elemento fundante da formação de professores. que contribuam para a melhoria da qualidade das licenciaturas da universidade, prevalecendo a relação entre os pares, entre universidade e escola, e levando à construção de um conhecimento de forma coletiva nas duas instituições (Pereira, 2020).

Contudo, as pesquisas apontam uma carência de projetos articulados e perenes entre instituição formadora e as redes de ensino, projetos esses que pactuem responsabilidades mútuas no processo de acompanhamento e supervisão das ações de formação dos (das) estagiários(as) no campo da prática docente (Oliveira, 2019) e que, diante dessa lacuna, as pesquisas sobre a temática poderão colaborar para o avanço da pesquisa na educação do país, em especial, sobre formação de professores.

Neste cenário, considerando os pressupostos teóricos traçados e as discussões realizadas nas literaturas revisadas, é preciso avançar em pesquisas e em propostas políticas e educacionais que fortaleçam a aproximação entre a Universidade e Escola, bem como que coloquem o Estágio Curricular Supervisionado na centralidade dessas discussões como possibilidade de articulação efetiva entre Universidade e Escola.

CAPÍTULO 2

CONCEPÇÕES FUNDANTES E OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE ORIENTAM A PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os conceitos-chaves e bases teóricas que fundamentam esta pesquisa e suas articulações com o objeto de estudo desta investigação.

Traçamos como conceitos fundamentais para a presente pesquisa as concepções de **Formação de Professores** como área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas, tendo como referencial Garcia (1999), Pimenta (1997), Alarcão (2011), Nóvoa (1995; 2017); a de **Professor** como um intelectual crítico reflexivo, transformador da Realidade – tendo como referencial Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2017), Freire (1996), Alarcão (2011); o conceito de **Práxis** como Unidade entre atividade Teórica e Atividade Prática na perspectiva marxista tendo como referencial Sanchez Gamboa (1995; 2007; 2012) e Pimenta (2012); **a concepção de Estágio** como Campo de conhecimento e que considera a superação da dicotomia entre teoria e prática, nas perspectivas de Estágio como aproximação da realidade e atividade teórica e Estágio como pesquisa fundamentada em Pimenta e Lima (2017) sobre os quais passamos a tratar a seguir.

2.1. A concepção de Formação de Professores

Esta pesquisa fundamenta-se na concepção de formação de professores defendida por Garcia (1999) para quem a formação de professores é mais do que um treinamento ou capacitação para a realização de uma atividade ou a criação de um modelo profissional é, na verdade

a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem por meio dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Garcia, 1999, p. 26).

Essa afirmação do referido autor ressalta a importância da formação de professores como um campo de estudo que abrange não apenas a transmissão de conhecimentos teóricos, mas também a reflexão sobre as práticas pedagógicas e o desenvolvimento das habilidades necessárias para

uma atuação profissional, evidencia, portanto, que uma formação sólida não se faz ao acaso, mas é fruto da intencionalidade e de objetivos bem definidos que se quer alcançar e, por isso, é temática de interesse de pesquisadores e profissionais da área educacional, de modo que se pode considerar área de conhecimento.

Qualificando o entendimento acerca da Formação de professores, Garcia (1999) apresenta princípios que fornecem um conjunto de indicadores para entender a definição desse domínio essencial para o exercício da docência, os quais a seguir listamos e contextualizamos a relação desses princípios em diálogo com a perspectiva de estudo desta pesquisa.

O primeiro princípio é o de que “A Formação de Professores é um processo contínuo” (Garcia 1999, p. 27). Nesse ponto, o autor explica que apesar de ela ter fases diversas e bem definidas considerando a formação inicial, a formação do docente no início da carreira e a formação permanente no exercício da docência, é um processo que guarda, como princípios, pontos comuns considerando o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema de ensino e pela sociedade que devem estar presentes nas propostas de formação de professores. e que por isso requer

uma forte ligação entre o currículo de formação inicial de professores e o currículo de formação contínua de professores. Dessa forma, não se deve pretender que a formação inicial ofereça produtos acabados, encarando-a como a primeira etapa de um longo e diferenciado processo de formação profissional (Garcia 1999, p. 27).

Na defesa da mesma concepção da formação docente como um processo global que não se encerra na formação inicial, Pimenta (1997) nos posiciona quanto a necessidade de o professor colocar-se sempre em formação uma vez que este processo se dá em uma constante revisão de sua prática, estabelecendo inclusive que sequer os saberes se esgotam em uma lista taxativa ou em uma receita dada: “os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incertezas, singularidades e de conflitos de valores” (Pimenta, 1997, p. 12), de modo que não se pode pensar de forma estanque em uma formação inicial que não dependa da formação contínua.

O princípio de que a formação docente é processo contínuo é muito relevante como concepção desta pesquisa, na medida em que nosso foco na formação de professores não está restrito à formação inicial e mesmo nos processos formativos no contexto do Estágio Curricular

supervisionado considera que todos os envolvidos neste processo estão em formação, seja o estagiário, o docente supervisor da Escola campo e o docente orientador da Universidade.

Como segundo princípio, Garcia (1999, p. 27) aponta que é “necessário integrar a formação de Professores em processos de mudança, inovação, e desenvolvimento curricular”. Com este princípio o autor argumenta que a formação de professores deve acompanhar a evolução curricular. Para ele, a mudança para a melhoria educacional e a formação de professores devem caminhar juntas como “duas faces de uma mesma moeda” (Garcia, 1999, p. 77). Este princípio reside, portanto, no reconhecimento de que a sociedade e, portanto, a perspectiva educacional, está sempre em constante transformação, o que significa que os professores precisam estar preparados para lidar com os problemas de uma sociedade que sempre muda. O professor necessita permanecer atualizado em resposta aos avanços nas tecnologias, descobertas científicas e valores culturais e sociais. Assim, precisam ser formados para, não apenas acompanhar essas mudanças, mas também fazê-las de forma significativa em sua prática pedagógica.

A inovação é fundamental na formação de professores. Isso não se limita ao uso de novas tecnologias em sala de aula, mas sim requer desenvolver uma mentalidade inventiva que permita aos professores testarem novas técnicas e métodos de ensino. Isso requer investimento em formação contínua que fomente a criatividade, a resolução de problemas e o pensamento crítico.

Pimenta e Lima (2017), ao tratarem dos desafios da docência frente aos fenômenos educacionais, abordando, especificamente, sobre as tecnologia digitais da informação e comunicação chama a atenção para a necessidade de que reconhecendo “o professor como um intelectual que constrói conhecimentos a partir da problematização da própria prática confrontada com as teorias” (Pimenta; Lima, 2017, p. 218) defendem que o professor necessita frente ao desafio socioeconômico e político refletir sobre o modo como são inseridas no contexto da profissão fugindo de uma visão reducionista e de mero reprodutor de técnicas avançar para “a construção crítica e colaborativa de novas possibilidades de conhecimentos [...] e com novas referências para o processo de formação inicial e continuada” (Pimenta; Lima, 2017, p. 219).

Alarcão (2011), nesta mesma linha, dialogando sobre a era da sociedade da informação e do conhecimento, reforça a necessidade de que o professor se inserindo neste contexto receba

formação para lidar com as transformações que exigem reestruturação da escola, da relação aluno professor. Essas mudanças e necessidades formativas, perpassam o desenvolvimento curricular, frente aos novos contextos e a dinamicidade em que as transformações sociais acontecem, deve ser um processo contínuo em que os professores participam ativamente e, para tanto, precisam de habilidades para analisar, adaptar e criar currículos que atendam às necessidades específicas de seus alunos e aos contextos locais, pelo que a formação de professores requer essa articulação com a inovação curricular. Nessa perspectiva, o Estágio Curricular supervisionado pode se revelar como um grande aliado da docência para a ação formativa em torno das inovações, isto porque, pode significar a troca de experiências sob diferentes perspectivas e olhares de diferentes espaços e tempos sobre os fenômenos educacionais em um contexto de inovação.

O terceiro princípio tratado é o que afirma que é “necessário ligar os processos de Formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola” (Garcia, 1999, p. 27). Ele apresenta grande relevância para nossa pesquisa, na medida que valoriza a escola como locus de formação e chama atenção para a necessidade de uma postura institucionalizada para se conceber a formação de professores, sendo o lugar próximo dos docentes. O autor neste ponto não nega a possibilidade de outros espaços de formação, mas reforça a escola como “contexto favorável à educação” (Garcia, 1999, p. 28) e associa essa atividade como essencial para a transformação da própria escola.

Nessa perspectiva é que pensamos, também, que a formação de professores seja a formação inicial ou a contínua, não pode ocorrer longe da escola, ao contrário deve-se fortalecer a articulação da Universidade como instância formadora com a escola, o local da prática docente, para que a formação ocorra neste diálogo entre as Instituições e parta das experiências cotidianas das práticas educacionais.

Alarcão (2011) refere-se à escola como “lugar privilegiado para as iniciações, sistematizações, o estabelecimento de relações estruturantes, as discussões críticas e as avaliações informadas” (Alarcão, 2011, p. 31) bem como conceitua não só o professor como reflexivo, mas a escola também como uma organização reflexiva, que pensa a si própria e relaciona-se com a comunidade à sua volta. A autora define a escola reflexiva como

organização que continuamente se pensa a si própria na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo [...] é uma comunidade de

aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre educação (Alarcão, 2011, p. 39).

Nesse contexto, o Estágio supervisionado, por permitir essa construção do conhecimento na interação com a cultura escolar, torna-se um momento potencialmente formativo uma vez que também privilegia a escola como lócus formativo, sobretudo como oportunidade para que o docente em formação, seja inicial ou continuada reflita sobre o cotidiano escolar e a partir desta reflexão produzam conhecimentos.

Como quarto princípio, temos que é necessária a integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores. Este princípio, por sua vez, fundamenta-se na concepção de Pimenta (1995) acerca da prática docente como uma profissão intelectual que em sua especificidade requer saberes específicos de sua formação tendo em vista que “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico mecânicas” (Pimenta, 1997, p. 75).

Assim, formar professores não é formar especialistas em suas áreas de conhecimento, Ciências, Matemática, Química, História, Geografia, por exemplo, porque embora seja necessário o conhecimento de suas áreas específicas para que se possa ensinar, a profissão docente requer saberes que são próprios da docência. Pimenta (1997) elenca os saberes do Conhecimento, saberes Pedagógicos, Saberes Didáticos, Saberes da experiência e sinaliza para a necessidade de que não se tenha uma visão fragmentada desses saberes e nem que os ponha em uma escala hierárquica de importância para o exercício da docência.

A valorização global dos conhecimentos guarda grande relação com o próximo princípio que trataremos que rebate uma visão dicotômica da teoria e da prática. É por isso que o Estágio Supervisionado, assim como propusemos dialogar nesta pesquisa, como potencial fonte de articulação formativa. não pode ser visto como a hora da prática e nem como o momento em que os estudantes vão aprender fazer ou aplicar o que conheceram. Posto que os saberes quando mobilizados também devem estar articulados.

O quinto princípio tratado por Garcia (1999) reforça a “necessidade de integração entre teoria e prática na formação de professores” (Garcia, 1999, p. 27). Este princípio revela-se essencial dado que considera que a atividade docente requer a superação da noção dicotômica de que Teoria e Prática poderiam existir independente uma da outra. Contudo “A existência de uma ou outra depende da relação mútua entre elas. É na relação com a prática que se inaugura a

existência de uma teoria; não pode existir uma teoria solta. Se existe, é como teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita a existência” (Sánchez Gamboa, 2007, p. 47). Trata-se da Práxis, conceito que é fundamental para esta pesquisa e será discutido de forma mais detalhada em espaço próprio, por ser um dos conceitos que elencamos como fundantes deste estudo.

O sexto princípio relatado pelo autor é o que afirma que há a necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva. Quanto a este princípio, o autor sinaliza que deve haver uma lógica entre a formação que é dada ao professor e a prática educacional que se irá exigir dele. Este princípio explica bem a necessidade de se estabelecer que profissional se quer formar? E que tipo de educação se quer ter? Reside nesse princípio a noção de intencionalidade da ação docente e, sobretudo, intencionalidade da própria educação, formar o docente, a serviço de quem? Portanto, não se pode institucionalizar uma formação acrítica, burocrática e tecnicista e exigir a posteriori que o professor realize suas práticas docentes para formar um estudante crítico, socialmente contextualizado.

Por fim, o sétimo princípio trata da individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores” Para este princípio o autor sinaliza que há uma diversidade na forma de aprender de cada um, de modo que não se pode pensar uma formação padrão, mas deve considerar as individualidades na definição de objetivos métodos e estratégias. Para o autor ‘aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo [...] e deve ser entendido não só em relação ao professor como indivíduo [...] mas deve ser ampliado de modo a abranger unidades maiores tal como equipes de professores ou a escola como unidade”. (Garcia, 1999, p. 27). Por isso, também, é importante que a formação docente não se limite a um curso de formação generalista, mas que seja planejado de acordo com as necessidades de acordo com a realidade de cada escola, curso, e da recorrência de necessidades individuais levantadas.

A partir dos princípios propostos por Garcia (1999), podemos observar que a formação de professores deve englobar a existência de um objeto próprio de estudo, que inclui não apenas os aspectos técnicos do ensino, mas também a reflexão sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional do docente. A utilização de metodologias específicas na formação docente visa promover uma abordagem crítica e reflexiva, alinhada com as demandas da educação contemporânea. A comunidade acadêmica desempenha um papel fundamental na

definição de um código de comunicação próprio, promovendo o diálogo e a troca de experiências entre pesquisadores, formadores de professores e profissionais da educação.

Considerar cada um desses princípios para a deliberação da concepção de Formação de Professores a que se quer tomar como referência para esta pesquisa denota a importância dada à intencionalidade no exercício da docência e a escolha consciente da educação que se pretende defender e da prática educacional que se quer alcançar. Em particular, quando tratamos do potencial formativo dos processos de Estágio Curricular Supervisionado para a formação inicial e contínua dos futuros professores e dos professores em exercício da docência, não estamos tratando de um Estágio realizado ao acaso com o objetivo apenas de cumprir uma etapa acadêmica para o fim de obter um diploma de licenciatura, mas estamos falando de um estágio Curricular que intencionalmente considere o seu papel formativo e que seja organizado de tal forma que cumpra seu papel. Essa dimensão será mais bem explorada quando tratarmos da concepção de Estágio que incorpora este estudo.

Seguindo ainda no percurso para definição de Formação de Professores, Garcia (1999) destaca que como campo de conhecimento, além dos princípios já tratados, é determinada por orientações teóricas diversas, como acontece em outras Ciências, a Pedagogia por exemplo, que se revela em várias correntes teóricas diversas. Em relação a esta definição o autor destaca orientações teóricas, levando-se em consideração o isoformismo tratado como princípio destacando que sinaliza que a depender do profissional que se quer formar haverá uma orientação teórica para cada formação que se quer considerar.

Assim, elenca a Orientação acadêmica, que segundo o autor, é a que predomina nos cursos de formação inicial, sobretudo na formação de professores universitários. Tal orientação considera o professor como especialista de sua área e o saber principal de sua formação, os saberes do conhecimento, o domínio do conteúdo. De modo que a formação, nessa perspectiva, consiste em uma formação que foca na transmissão de conhecimentos científicos.

Em seguida, Garcia (1999) apresenta a orientação tecnológica. De acordo com tal orientação, “o professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformando em regras de ação” (Pérez Gomez, citado por Garcia, 1999, p. 34). O autor sinaliza que um tipo de formação bastante conhecido e que se baseia nesta orientação é a formação por competências.

Acerca da formação por competências, Alarcão (2011) tensiona as contribuições que se tem acerca do termo e da forma uma vez que “alguns setores numa má interpretação do conceito opõem competências e conhecimento, outros temem o regresso ao utilitarismo, outros ainda veem no discurso das competências uma subordinação da educação à economia” (Alarcão, 2011. p. 22). A referida autora, então, afirma que o problema na verdade está na forma como muitos pensam as competências como se elas fossem lineares e simples e como condutas sem complexidade. De nosso ponto de vista, sabemos que há valor na formação de competências, contudo sabemos, tomando inclusive por experiência as políticas educacionais trazidas nas normativas mais recentes ligadas à formação de professores (BNCC, DCN 02/2019 CNE/CP e a BCN Formação Continuada) que focam na formação por competências, estão acompanhados de desprofissionalização e superficialidade na formação.

Garcia (1999) aponta falhas na formação por competências, mas destaca que não se pode negar que a formação por competências “tem dado contribuições e que no decorrer dos anos essa orientação tem ganhado outros contornos” (Garcia, 1999, p. 35) e tem ampliado a concepção de competências, sobretudo para formação de profissionais da educação para a tomada de decisões e para ação investigativa.

Uma terceira orientação trazida pelo mesmo autor é a orientação personalista. Para Garcia (1999), tal orientação traz como centralidade a pessoa do professor em sua individualidade, considerando que cada um tem a sua forma de aprender e a ensinar, esta tendência traz a figura do professor que descobre o seu modo de ensinar, trata-se do “método mais eficaz em função das características pessoais de cada professor” (Garcia, 1999, p. 38). O pesquisador aponta que, para se estabelecer um programa de formação baseado nesta orientação, requer que se tenha um grande volume de informações pessoais sobre os docentes em formação, o que pode implicar dificuldades para a implementação de um programa de formação que siga esta linha teórica.

Outra orientação é a Orientação Prática. Nessa orientação “o modelo de aprendizagem [...] é a aprendizagem pela experiência e pela observação, aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação de mestres consolidados” (Garcia, 1999, p. 39). Acerca desta orientação o autor destaca que ela se desenvolve de forma diversificada por duas abordagens: a tradicional que se baseia em mera reprodução da prática observada e numa perspectiva de separação entre prática e pensamento teórico e uma que se desenvolve em uma abordagem de prática reflexiva que é uma abordagem já bem popularizada nas pesquisas e conceitos de formação de professores, de modo que sinaliza que dificilmente se fará uma abordagem sobre

formação de professores sem trazer o conceito de formação pela reflexão sobre a própria prática.

Por fim, Garcia (1999) apresenta a orientação social reconstrucionista, que é a orientação por ele defendida, é a que também mais se aproxima da concepção considerada como fundamento para esta pesquisa. O autor aponta que esta orientação se aproxima muito da orientação prática, contudo ela traz um elemento que é essencial que é a concepção de que a reflexão não é “mera atividade de análise técnica ou prática, mas incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas mais justa e democrática” (Garcia, 1999, p.44).

Essa orientação se mostra relevante na medida que posiciona a formação para o desenvolvimento profissional do docente que não é apenas um técnico e que sabendo -se que a atividade docente é práxis, essa constante reflexão sobre a prática não é feita tendo como sujeito um professor reflexivo, tão somente, mas como conceito que queremos trazer de professor como “intelectual crítico reflexivo” (Pimenta; Lima, 2017, p. 234).

Para Garcia (1999, p. 44), o profissional que se forma nessa perspectiva deve ter a “capacidade de análise do contexto social que rodeia os processos de Ensino aprendizagem, os conceitos de sociedade, hegemonia, poder, a construção social do conhecimento ou a reprodução cultural”. Esta orientação guarda estrita relação com a abordagem teórica crítico dialética defendida por Sánchez Gamboa (2007) que orienta e justifica a abordagem metodológica escolhida para esta pesquisa na medida que considera a totalidade do objeto e, portanto, o contexto histórico social econômico político que envolve o fenômeno educacional sob análise.

Tomando por base essa orientação, ao diferenciar e assumir uma definição de formação de professores já no exercício da docência, Garcia (1999) argumenta que embora haja uma restrição da concepção, quando se usa como sinônimo termos tais como “formação em serviço, reciclagem, aperfeiçoamento, formação contínua” (Garcia, 1999, p. 136). O mesmo autor sinaliza o conceito amplo de formação contínua como toda a atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa - tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, de modo quando inserimos o Estágio Curricular Supervisionado como uma possibilidade formativa, consideramos a atividade de orientação e Supervisão docente como uma atividade intencional e reflexiva que resulta no desenvolvimento profissional dos envolvidos e, portanto, formação inicial para os licenciandos e contínua para os professores da

Universidade e da Escola. O que corrobora para as concepções firmadas pelo autor como referencial de nossa pesquisa.

Delimitada a concepção de Formação de professores a que nos referimos nesta pesquisa, na próxima seção, consideramos a contribuição do conceito de práxis e de Professor como um Intelectual Crítico reflexivo, que é o profissional que se espera formar nesta concepção.

2.2 O conceito de práxis e de professor como um intelectual crítico reflexivo

Situados de que formação defendemos, passamos a detalhar os conceitos de atividade docente como práxis e de professor como Intelectual crítico reflexivo que são bases teóricas desta pesquisa.

Pimenta (2012) ao mencionar Marx, conceitua Práxis enfatizando que "a práxis é a atitude (Teórico- Prática) humana de transformar a natureza e a sociedade" (Pimenta, 2012, p. 99). Tomando por base esse conceito, temos por propósito ressaltar a sua relevância no campo da educação, enfatizando a importância da interação indissociável entre teoria e prática.

No entendimento de Marx, discutido em Gamboa (1995), a práxis se traduz na interação ativa entre teoria e prática, de modo que a ação humana seja capaz de realizar mudanças sociais. Na perspectiva dele, a práxis é uma parte essencial da atividade humana e não se resume apenas à reprodução da realidade existente: ela atua para transformá-la. Desta forma, Práxis engloba a integração da teoria e prática e sua ação transformadora do indivíduo, bem como sua interação com o ambiente ao seu redor. Nesse contexto, Sanches Gamboa aponta a importância desta relação entre Teoria e Prática pontuando a impossibilidade de uma existir sem a outra de modo que "Uma teoria é válida à medida que transforma a prática, e a prática também é verdadeira à medida que transforma a teoria. Dessa relação dialética surge o princípio da validade do conhecimento como fonte de transformação da realidade: "conhecer para transformar" (Sanches Gamboa, 2012, p. 131).

Ainda trabalhando o conceito de Práxis, Pimenta (2012) traz as contribuições de Vazquez (1968), para quem práxis é diferente de atividade, considerando que práxis é uma das formas de atividade, mas nem toda atividade é Práxis. Esse autor pondera que a atividade se perfaz por um conjunto de ações que resultem em um resultado, contudo, ao trazer a concepção de

atividade humana específica que ela é precedida de uma ideação do resultado, o qual é tido por finalidade, mas que não necessariamente será alcançado. Desta forma classifica a ação humana como “atividade de conhecimento, na qual o homem trabalha sob a realidade presente que se pretende conhecer” (Vazquez, 1968, citado por Pimenta, 2012. p. 101); atividade teleológica que por sua vez trabalha com algo inexistente como finalidade a ser alcançada e sinaliza que essas atividades, “enquanto atividade de consciência, é uma atividade teórica” (Pimenta, 2012, p. 102). Contudo, conclui que a atividade humana é também prática que, tomando por base o conhecimento da realidade existente e ajustada a objetivos, se realiza como ação transformadora e geradora de um objeto resultado desta ação.

Ainda com base em Vázquez (1968), Pimenta nos situa quanto à caracterização de práxis a depender do objeto sobre o qual age, classificando em produtiva aquela que age sobre a natureza, práxis criadoras a que age sobre o resultado de uma práxis anterior, e práxis política ou revolucionária aquela que age sobre o humano e que é social quando age não sobre um indivíduo isolado, mas sobre a sociedade. Por fim, elucida que toda práxis é social, vez que “traduz em uma transformação do homem como ser social” (Pimenta, 2012, p. 104).

De igual modo, conceituando práxis, Freire (1997) afirma que ela é “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1997, p. 38). Nesse sentido, considerando a ação docente como uma ação humana que tendo por base um conhecimento construído (inclusive como resultado da reflexão sobre prática docente) e consolidado, atividade teórica, reveste-se de intencionalidades e finalidades a serem alcançadas. atividade teleológica, e se concretiza como práxis, ação transformadora e social. Pimenta (2012) enfatiza que “a atividade docente é uma atividade de educação. Se entendermos a educação como prática social, então, a atividade docente é uma prática social” (Pimenta, 2012, p. 120), portanto, práxis.

Assim, se somarmos essa compreensão com a concepção dialética de Sanches Gamboa (1995) para quem a práxis se realiza como um ciclo contínuo de reflexão e transformação, entendemos que a prática docente é uma ação dialética em que a teoria e a prática dependem uma da outra e se realiza na constante reflexão sobre a prática e tem como resultado a transformação social da educação e de sua ciência, a pedagogia.

Esse conceito tem grande importância para o nosso estudo, posto que a indissociabilidade entre teoria e prática e este movimento da reflexão sobre a prática docente tem papel fundamental no processo de Estágio Curricular Supervisionado, na concepção que discutiremos mais à frente,

dado que, quando tratamos de Estágio não o tratamos como a prática em si mesma, mas uma prática que guarda dependência com a teoria e que se desenvolve também como ação reflexiva, de modo que não é um estágio também de mera observação mas com a finalidade de transformação da prática educativa.

No contexto da práxis reflexiva, também, a formação de professores visa não apenas preparar os futuros docentes na formação inicial e o docente em exercício para os desafios da sala de aula, mas também incentivá-los a se tornarem agentes para mudança no ambiente escolar, contribuindo para a melhoria contínua da qualidade da educação que é oferecida aos alunos. Nesse processo, a reflexão pode ampliar sua formação inclusive para questões que vão além do ensino, tais como a defesa de uma Educação inclusiva, a defesa da escola pública de qualidade e a defesa da própria profissão e do direito à formação, bem como a condições dignas de trabalho docente.

Na perspectiva da práxis, a formação de professores é tida como processo dinâmico e integrado em uma interação dialética entre teoria e prática, onde a ação reflexiva e transformadora é ponto central neste cenário, a articulação entre formação inicial e contínua dos professores se torna essencial para promover uma prática educativa significativa que “supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais” (Nóvoa, 2009, p. 34).

Dessa forma, a integração do estágio curricular supervisionado na formação de professores torna-se ainda mais relevante, pois proporciona aos docentes em formação contínua e aos futuros professores mobilizarem saberes e teorias, produzindo conhecimento para o exercício da profissão docente. Assim, a formação de professores, embasada na reflexão crítica e na prática reflexiva, torna-se um elemento essencial para o desenvolvimento profissional docente, constituindo-se assim um profissional crítico reflexivo que passe conforme proposto por Freire (1996) da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica.

Nesse contexto, o estágio curricular supervisionado surge como um elemento-chave na formação de professores. Mais do que um mero cumprimento de créditos acadêmicos, o estágio curricular supervisionado proporciona aos futuros docentes e aos docentes já em exercício a oportunidade de confrontarem dialeticamente teoria e realidade e produzirem conhecimentos na troca e na reflexão coletiva.

2.3 Sobre o Estágio Curricular Supervisionado

A partir da concepção de formação de professores trabalhada previamente neste texto, do entendimento da atividade docente como práxis e do professor como um intelectual crítico reflexivo, traçando a importância do Estágio Curricular Supervisionado na formação desse profissional, apresentamos a concepção de Estágio como Campo de conhecimento que orienta esta pesquisa e que considera a superação da dicotomia entre teoria e prática, nas perspectivas de Estágio como aproximação da realidade e atividade teórica e Estágio como pesquisa. Além disso, compreendendo-o como possibilidade de contribuição para a formação docente colaborativa entre todos os sujeitos envolvidos no processo de formação em que ocorre uma das formas de articulação entre formação inicial e contínua, uma vez que nessa perspectiva, tanto o estagiário quanto os docentes supervisores, da escola campo, e orientadores, da Universidade, se encontram em condições de aprendizagem e formação.

Inicialmente, destacamos que a concepção de Estágio assumida nesta pesquisa é a defendida por Pimenta e Lima (2017), que compreendem que o estágio Supervisionado é ação colaborativa e dialógica que favorece a aprendizagem da profissão docente à medida que permite que em um processo de colaboração todos os envolvidos nesse processo assumam um papel de coautoria da prática pedagógica, por meio da reflexão e da práxis. Nesse sentido, o Estágio é uma excelente oportunidade de troca de saberes e produção de conhecimento em que atuando de forma colaborativa tanto os estagiários em formação inicial aprendem a profissão pela investigação e ressignificação da prática dos professores orientadores e supervisores, quanto estes “são convocados a rever suas certezas e concepções de ensinar e de aprender, de analisar, de interpretar os fenômenos percebidos nas atividades de estágio. Assim o estágio possibilidade de formação contínua para os professores formadores” (Pimenta; Lima, 2017, p. 106).

Segundo Pimenta (2005), os saberes da experiência são porta de entrada para todas as discussões. Na medida em que os futuros professores vão avançando nos estudos teóricos, compartilhando e refletindo sobre seus saberes têm a oportunidade de tomar consciência dos limites e possibilidades de suas visões de mundo e de profissão, conferindo sentido e significado para os seus processos formativos.

É necessário demarcar que há uma diversidade de concepções acerca do Estágio Curricular, que diferem da concepção defendida, para que ocorram ações formativas em consonância com os

conceitos anteriormente discutidos. Existe uma concepção que compreende a formação na Universidade como teórica e o estágio como atividade prática dissociada da teoria, como se o estágio em si mesmo fosse a dimensão prática de toda a formação e que admite o estágio como uma prática separada da teoria, em uma visão dicotômica da formação, as autoras apontam dois modelos de Estágios que segundo informam muito presente ainda em nossos dias, quais sejam: 1) A Prática como imitação de modelos; e 2) A prática como instrumentalização técnica.

No primeiro modelo de estágio apontado, a prática como imitação de modelos, considera a realidade do ensino como algo estático, como se todas as situações e experiências de ensino fossem iguais e reduzem o estágio à mera “observação e tentativa de reprodução” (Pimenta; Lima, 2017, p. 29) do modelo de professor e de aula e atuação docente observado. Modelo pautado em uma concepção de docente que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente a apenas um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados [...] 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, 2017, p. 29).

Em oposição à essas concepções, Pimenta e Lima (2017) defendem outra, que considera a superação da dicotomia entre teoria e prática, para a qual detalham também duas perspectivas: O estágio como “aproximação da realidade e atividade teórica (Pimenta; Lima 2017, p. 36) e “[...] o estágio como pesquisa” (Pimenta; Lima, 2017, p. 39). Na primeira perspectiva, as autoras entendem o estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade - esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, “é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que ocorre a práxis” (Pimenta; Lima, 2017, p. 37).

A perspectiva do Estágio como pesquisa e da pesquisa no Estágio, é comprometida com a formação crítica do professor. Pimenta e Lima (2017) compreendem que a pesquisa no estágio é método de formação que permitem ao estagiário compreender e problematizar as situações que observam, bem como uma possibilidade de desenvolver nos futuros professores uma postura investigativa, que os torne pesquisador, tomados pela concepção do docente como “intelectual crítico e reflexivo” (Pimenta; Lima, 2017, p. 46). As autoras defendem ainda que essa perspectiva pode se realizar na forma de projetos de pesquisa e de intervenção na

articulação para a aprendizagem tanto do aluno quanto do professor em que ao mesmo tempo que é formação promove a melhoria da escola.

Acerca da importância do Estágio supervisionado também para os professores formadores, fundado na perspectiva do estágio como pesquisa, Pimenta e Lima (2017) afirmam que

a pesquisa é componente essencial das práticas de estágio, apontando novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores formadores, que são convocados a rever suas certezas, suas concepções do ensinar e do aprender e seus modos de compreender, de analisar, de interpretar os fenômenos percebidos nas atividades de estágio. Assim o estágio torna-se possibilidade de formação contínua para os professores formadores (Pimenta; Lima, 2017, p. 106).

Nota-se que a concepção de Estágio como aproximação da realidade e como pesquisa guardam estreita relação com os fundamentos teóricos que discutimos nas seções anteriores e que amparam esta pesquisa. Valorizam uma formação docente que considere o desenvolvimento profissional docente como um processo global que contempla a articulação entre formação inicial e contínua, considera a indissociável relação entre teoria e prática, tendo a atividade docente como práxis e considera o docente em formação não um profissional que realiza mecanicamente uma atividade de forma acrítica ou que somente observa e reproduz uma ação pensada por outro dotado de saberes, mas fomenta a investigação na medida que considera que o docente é um profissional intelectual crítico que reflete sobre a prática pedagógica para a transformação.

Durante o estágio supervisionado, os estudantes estagiários têm a oportunidade não só de observar a prática do profissional supervisor, mas são convidados a planejar, executar e refletir sobre suas ações pedagógicas, sob a orientação e supervisão de profissionais experientes que também observam a ação dos estudantes, planejam, replanejam e refletem para a transformação de suas próprias práticas buscando uma transformação dotada de intencionalidade. Esse processo permite que os futuros professores experimentem diferentes abordagens metodológicas, enfrentam desafios reais da sala de aula, e construam gradualmente sua própria identidade profissional.

Além disso, o estágio curricular supervisionado possibilita uma integração entre teoria e prática, permitindo que os estagiários articulem os conhecimentos adquiridos em sua formação acadêmica com as demandas e desafios da prática docente. Dessa forma, o estágio supervisionado contribui não apenas para aprendizagem docente dos saberes da experiência,

mas também para a construção de uma consciência reflexiva e crítica sobre o papel do educador na sociedade contemporânea.

Em suma, a formação de professores, pautada na construção da práxis reflexiva, torna-se mais eficaz e significativa quando aliada ao estágio curricular supervisionado. Esse processo permite que os futuros professores e os docentes em exercício da atividade profissional desenvolvam as competências necessárias para atuar de forma reflexiva e responsável, contribuindo assim para a promoção de uma educação de qualidade e para o desenvolvimento integral dos alunos.

Feitas essas considerações acerca dos fundamentos teóricos que orientam esta pesquisa e do Estágio Curricular Supervisionado como possibilidade de formação, passamos a um diálogo com as produções acadêmicas atuais levantadas em pesquisa Bibliográfica acerca da temática por meio de uma síntese dos debates com a literatura atual considerando como as Produções Acadêmicas têm abordado o Estágio Supervisionado Curricular como possibilidade para a formação colaborativa em articulação entre Universidade e Escola.

CAPÍTULO 3
A ARTICULAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA
EM PROCESSOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR
E OS PROCESSOS FORMATIVOS
EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL

Neste capítulo, inicialmente analisamos articulação entre a Universidade e a Escola na Formação de professores, destacando que cada uma destas instituições tem responsabilidades sobre esse processo e assumindo o Estágio Curricular Supervisionado como potencial oportunidade para aproximação entre as instituições e como oportunidade formativa pautada na ação colaborativa entre os envolvidos. Também sistematizamos reflexões considerando os dados da pesquisa de campo, focalizando os processos de Estágios Supervisionados realizados em cursos de Graduação em Licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo.

Importa mencionar aqui que estamos tratando do exercício profissional da docência e, portanto, quando usamos o termo colaboração não estamos nos referindo à ação voluntária não remunerada. estamos falando da colaboração mútua entre os indivíduos envolvidos no processo formação de professores na perspectiva dialógica de troca formativa e troca de experiências posto que “nada se constrói no vazio. A colaboração organiza-se em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento. Importante é construir um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação” (Nóvoa, 2017, p. 19).

A necessidade de articulação é a que tratamos desde o primeiro capítulo, fundamentada nas normativas que organizam a política nacional de formação de professores, sobretudo na Meta 15 do Plano Nacional de Educação que trata do Regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para garantia de implementação da referida política e que também se ancora nos princípios e orientação teórica para definição de formação de professores que aqui defendemos que a considera como processo global em que a formação inicial e contínua caminham juntas e não se realizam de forma isolada. Por isso que o Estágio Supervisionado Curricular na linha de formação defendida nesta pesquisa não é pensado isoladamente dentro das salas de aula da Universidade e nem como o momento da prática na formação, nem muito menos como pertencente somente à formação inicial, mas é tratado como processo formativo em que todos nele envolvidos estão em formação.

Ao discorrer sobre as reflexões e perspectivas para a prática da articulação entre Universidade e Escola, Nóvoa (2017) destaca a importância de valorizar a experiência da vivência cotidiana dos professores em formação, proporcionando espaços de aprendizagem significativos e inserção na prática profissional desde os primeiros anos da graduação. O autor também ressalta a necessidade de repensar os currículos acadêmicos, de forma a integrar de maneira mais efetiva teoria e prática, preparando os futuros docentes para os desafios reais da sala de aula.

Os princípios e fundamentos teóricos defendidos por Nóvoa (2019) para a articulação entre Universidade e Escola estão fundamentados na ideia que ampara esta pesquisa de que a formação de professores deve ser orientada por uma visão crítica e reflexiva, capaz de incorporar as demandas e desafios da prática pedagógica. Considerando o que afirma, “não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares” (Nóvoa 2017, p. 17). É nessa direção que entendemos o Estágio Curricular Supervisionado e a importância que ele ganha nos currículos dos Cursos de Licenciatura como eixo articulador da formação no diálogo bem planejado e intencionalmente organizado com as demais disciplinas do currículo, e o concebemos como oportunidade de fortalecimento desses laços para que a formação ocorra na aproximação da realidade educacional vivida na escola.

Sendo assim, ressalta-se a necessidade de que os processos de Estágio Curricular Supervisionado ocorram em diálogo constante entre as instituições de ensino superior e as escolas, promovendo a troca de experiências e saberes para aprimorar a formação docente. Ao tratar desta interação da Universidade e escola Nóvoa considera a construção de um terceiro lugar, que não é nem de uma Instituição nem da outra, mas que se constrói a partir da interação, o que ele chama de “entrelugar” [...] “Nesta casa comum faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente” (Nóvoa, 2019, p. 9).

Fomentar a articulação por meio do processo de Estágio, porém, requer que a Universidade, como primeira responsável pela formação docente do licenciando, tenha uma política de formação bem definida, uma política de Estágio Institucional que valorize os princípios de uma Formação docente efetiva, que tenha cursos de Licenciatura bem estruturados e reorganizados para que esta formação aconteça e que tenha também uma política de articulação com a Educação Básica bem definida para que ela possa avançar ante os obstáculos e acontecer de fato. Além disso requer que os envolvidos no processo de formação pelo estágio Supervisionado se disponham a ele entender cada um o seu papel, participando ativamente dessa configuração

de Estágio Curricular Supervisionado. É uma organização institucional sobre a qual Nóvoa (2019) pontua que

não se trata de propor mais uma reorganização interna das universidades ou das licenciaturas, mas sim construir um “entrelugar”, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. É uma “casa comum” da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada. Esta proposta recusa não só uma visão aplicada, translacional, da ciência universitária para o trabalho escolar, mas também uma visão técnica, praticista, fechada nas virtudes do chão da escola. [...] Não se trata, apenas, de levar a universidade às escolas ou de trazer as escolas até a universidade, mas sim de construir um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todo (Nóvoa, 2019, p. 10-12).

Ao estabelecer essa conexão sólida e dinâmica, é possível fortalecer a preparação dos futuros professores garantindo que estejam plenamente alinhados com as demandas atuais da educação e sejam capazes de atender às necessidades dos alunos de maneira inovadora e em contrapartida os professores supervisores da escola campo e os orientadores da Universidade também refletem sobre as ações pedagógicas realizadas neste encontro de formação e aprimoram seu desenvolvimento profissional. Importante firmar aqui, o papel de cada um desses docentes em uma relação horizontal, em que se reconhece a intelectualidade e a importância acadêmica da Universidade e do docente Universitário formador de futuros professores sem negar a produção de conhecimento e a importância do professor da Educação Básica em uma relação de corresponsabilidade. Dessa maneira,

é esta corresponsabilidade que permite construir uma verdadeira formação profissional. Para que ela tenha lugar, é necessário atribuir aos professores da educação básica um papel de formadores, a par com os professores universitários, e não transformar as escolas num mero “campo de aplicação”. A construção de uma parceria exige uma compreensão clara das distintas funções, mas sempre com igual dignidade entre todos e uma capacidade real de participação, isto é, de decisão (Nóvoa, 2017, p. 19).

Dessa forma, a colaboração entre Universidade e Escola assume um papel central na construção de uma formação docente e mais do que isso em defesa da profissionalização docente e neste posicionamento político das instituições em que firmam compromisso com a formação docente e com a Educação pública, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada., cada uma com sua responsabilidade estabelecem plenas condições de transformação das práticas educacionais e da própria realidade social da profissão e da área educacional em constante evolução e adaptação às mudanças sociais, tecnológicas e pedagógicas.

3.1 Dispositivos mobilizados pela UFES em processos de aproximação entre universidade e escola

Nesta seção, faremos uma descrição de como a Instituição escolhida para este estudo se organiza em relação à Formação de Professores e sobretudo em relação aos Estágios Supervisionados Curriculares, alicerçados na perspectiva de formação colaborativa e na aproximação da Universidade e a escola para buscar nos aprofundar nesta pesquisa a questão de investigação levantada. Buscamos compreender como se dá, no âmbito dos processos de Estágio Supervisionado das Licenciaturas de uma universidade pública federal, a articulação entre Escola e Universidade.

Para tanto, fazemos uma identificação e contextualização acerca da Instituição participante da pesquisa por meio de um detalhamento de sua organização em relação aos cursos de Licenciatura, às políticas de formação docente adotadas, às normativas e aos dispositivos mobilizadores de aproximação entre a Universidade e à escola levantados como resultado de pesquisa documental realizada.

Em seguida, apresentamos a percepção dos estudantes e docentes envolvidos nos processos de Estágio por meio da análise e sistematização dos resultados obtidos na pesquisa de campo realizada.

3.1.1 Breve Contextualização da Universidade Federal do Espírito Santo

A Universidade Federal do Espírito Santo foi escolhida para esta pesquisa dada nossa atuação profissional nesta instituição e de nossa experiência formativa como egressa de cursos de Licenciatura desta Universidade e por seu importante papel na formação docente no Estado do Espírito Santo como única Universidade Pública no Estado com a oferta de 41 cursos de Licenciatura.

Durante nosso percurso acadêmico e profissional, pudemos vivenciar e compreender que esta Universidade se posiciona como uma instituição que, acerca da formação docente trabalha com os princípios de uma formação crítica humanística e que se pauta em uma concepção muito próxima da discorremos no decorrer deste trabalho.

A política de ensino da universidade, constante do projeto Político Institucional (PPI) no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) traz como um de seus eixos organizadores a questão da “Formação inicial e continuada de professores para atuar na educação básica, por meio dos seus cursos de licenciaturas, bem como com a articulação desses cursos com a pesquisa, a extensão e a pós-graduação” (Ufes, CUN, 2021, p. 61). Conforme informações obtidas da página oficial da Universidade, a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) foi criada em 1954, como Universidade do Espírito Santo sob a Administração do Estado do Espírito Santo. Em 1961, a Universidade tornou-se Instituição Federal.

A Universidade é a única instituição de ensino superior pública e gratuita no Espírito Santo, localizada na região Sudeste do Brasil. Esta universidade, subordinada ao Ministério da Educação (MEC), opera seguindo o princípio de integração entre ensino, pesquisa e extensão, abrangendo diversas áreas do conhecimento. A Ufes Possui 102 cursos de graduação, 56 mestrados e 26 doutorados.

Em sua descrição, a instituição prossegue informando que a Ufes ocupa uma área total de 13,8 milhões de metros quadrados, com sua sede principal situada em Vitória, a capital do estado, no campus de Goiabeiras (FIGURA 1). Além desse, há o campus de Maruípe na mesma cidade. A universidade também possui campi em São Mateus, no norte do estado, e em Alegre, no sul, oferecendo cursos presenciais e a distância, a Ufes disponibiliza programas de graduação e pós-graduação, incluindo mestrados e doutorados acadêmicos e profissionais, atendendo aproximadamente 25 mil estudantes. A instituição é uma peça-chave na pesquisa científica e tecnológica e na extensão universitária, com programas e projetos em todos os municípios do Espírito Santo.

FIGURA 1 - Campus de Goiabeiras, Vitória/ES



Fonte: [Universidade Federal do Espírito Santo](#) (Ufes, 2024).

Em relação à formação inicial docente, a Ufes oferece Graduação em Grau de Licenciatura nos campi de Goiabeiras, São Mateus e Alegre, além de formação em diversos polos pela Secretaria de Educação a Distância (SEAD).

Possui em atividade 41 cursos de Licenciatura que atualmente estão ofertando vagas, conforme relacionados no Quadro 3.

Quadro 3 - Relação de cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo

(Continua)

nº	CURSO	CAMPUS	TURNO	VAGAS ANUAIS
1	ARTES VISUAIS	GOIABEIRAS	INTEGRAL	60
2	ARTES VISUAIS	GOIABEIRAS	NOTURNO	30
3	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	POLOS EAD	-	210
4	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	ALEGRE	NOTURNO	40
5	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	SÃO MATEUS	NOTURNO	50
6	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	GOIABEIRAS	INTEGRAL	35
7	CIÊNCIAS SOCIAIS	GOIABEIRAS	NOTURNO	20
8	CIÊNCIAS SOCIAIS	GOIABEIRAS	VESPERTINO	20
9	EDUCAÇÃO DO CAMPO	SÃO MATEUS	INTEGRAL*	120
10	EDUCAÇÃO DO CAMPO	GOIABEIRAS	INTEGRAL*	120
11	EDUCAÇÃO FÍSICA	GOIABEIRAS	MATUTINO	80
12	FILOSOFIA	GOIABEIRAS	NOTURNO	26
13	FÍSICA	EAD	-	390
14	FÍSICA	ALEGRE	NOTURNO	70
15	FÍSICA	SÃO MATEUS	NOTURNO	50
16	FÍSICA	GOIABEIRAS	NOTURNO	40
17	GEOGRAFIA	GOIABEIRAS	MATUTINO	20
18	GEOGRAFIA	GOIABEIRAS	NOTURNO	20
19	HISTÓRIA	EAD	-	360
20	HISTÓRIA	GOIABEIRAS	VESPERTINO	40
21	HISTÓRIA	GOIABEIRAS	NOTURNO	40
22	LETRAS INGLÊS	GOIABEIRAS	INTEGRAL	60

(Conclusão)

23	LETRAS PORTUGUÊS	GOIABEIRAS	MATUTINO	50
24	LETRAS PORTUGUÊS	GOIABEIRAS	NOTURNO	25
25	LETRAS PORTUGUÊS/ ESPANHOL	GOIABEIRAS	NOTURNO	25
26	LETRAS PORTUGUÊS/ FRANCÊS	GOIABEIRAS	NOTURNO	25
27	LETRAS PORTUGUÊS/ ITALIANO	GOIABEIRAS	NOTURNO	25
28	LICENCIATURA INTERCULTURAL INDIGENA	GOIABEIRAS	INTEGRAL	70
29	MATEMÁTICA	ALEGRE	NOTURNO	70
30	MATEMÁTICA	SÃO MATEUS	NOTURNO	50
31	MATEMÁTICA	GOIABEIRAS	INTEGRAL	25
32	MÚSICA	GOIABEIRAS	INTEGRAL	25
33	PEDAGOGIA	EAD	-	500
34	PEDAGOGIA	SÃO MATEUS	INTEGRAL	50
35	PEDAGOGIA	SÃO MATEUS	NOTURNO	40
36	PEDAGOGIA	GOIABEIRAS	MATUTINO	40
37	PEDAGOGIA	GOIABEIRAS	NOTURNO	40
38	QUÍMICA	EAD	-	180
39	QUÍMICA	ALEGRE	NOTURNO	70
40	QUÍMICA	SÃO MATEUS	NOTURNO	50
41	QUÍMICA	GOIABEIRAS	INTEGRAL	15

Fonte: Elaboração própria, com base em informações no Cadastro Emec e no Termo de Adesão SISU 2024.

Registra-se que os cursos de Licenciaturas duplas em Português/ Espanhol, Português/Francês e Português/Italiano têm oferta bianual de modo que revezam a oferta de 25 vagas a cada ano.

Importante destacar também que os cursos de Educação do Campo, dos *campi* de São Mateus e Goiabeiras e o Curso de Licenciatura Intercultural indígena, embora tenham um campus sede funcionam em regime de alternância, possuindo um tempo na Universidade e um tempo na Comunidade.

Por fim, realçamos que os cursos de Educação à Distância apresentam um elevado número de

vagas porque são ofertados em diversos polos e seus Projetos Curriculares são aprovados para oferta única.

Dos cursos relacionados no Quadro 3, conforme já descrito nos caminhos metodológicos na Introdução deste trabalho, com o objetivo de delimitar a pesquisa e facilitar a coleta de dados no tempo e no espaço, selecionamos para a pesquisa apenas os cursos de Licenciatura do campus de Goiabeiras, da modalidade presencial, que ofertam disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, no âmbito dos anos finais do Ensino Fundamental, excluindo-se ainda os cursos em regime de alternância, configurando o Quadro 4.

Quadro 4 - Relação de cursos de Licenciatura selecionados para a pesquisa

nº	CURSO	CAMPUS	TURNO	VAGAS ANUAIS	CENTRO DE ENSINO
1	ARTES VISUAIS	GOIABEIRAS	INTEGRAL	60	CENTRO DE ARTES
2	ARTES VISUAIS	GOIABEIRAS	NOTURNO	30	CENTRO DE ARTES
3	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	GOIABEIRAS	INTEGRAL	35	CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
4	EDUCAÇÃO FÍSICA	GOIABEIRAS	MATUTINO	80	CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
5	GEOGRAFIA	GOIABEIRAS	MATUTINO	20	CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
6	GEOGRAFIA	GOIABEIRAS	NOTURNO	20	CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
7	HISTÓRIA	GOIABEIRAS	VESPERTINO	40	CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
8	HISTÓRIA	GOIABEIRAS	NOTURNO	40	CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
9	LETRAS INGLÊS	GOIABEIRAS	INTEGRAL	60	CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
10	LETRAS PORTUGUÊS	GOIABEIRAS	MATUTINO	50	CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
11	LETRAS PORTUGUÊS	GOIABEIRAS	NOTURNO	25	CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
12	MATEMÁTICA	GOIABEIRAS	INTEGRAL	25	CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS
13	MÚSICA	GOIABEIRAS	INTEGRAL	25	CENTRO DE ARTES

Fonte: Elaboração própria, com base em informações no Cadastro Emec e no Termo de Adesão SISU 2024.

Os cursos relacionados são administrados pelos Centros Acadêmicos do Campus de Goiabeiras de acordo com suas áreas específicas, porém a dimensão pedagógica e os Estágios Curriculares Supervisionados são ofertados pelo Centro de Educação, Centro acadêmico que possui 3 Departamentos organizados por disciplinas afins, de acordo com a área de Conhecimento. Os Projetos Pedagógicos vigentes de Curso dos cursos de Licenciatura da Ufes de Goiabeiras estão sistematizados hoje de acordo com a Resolução CNE/CP 02/202015. Os Estágios Supervisionados estão organizados com oferta a partir do 6º período do curso e estão regulamentados de acordo com a Resolução CEPE/UFES 14/2024 que será tratada mais detalhadamente a seguir nas normativas para a formação de professores.

3.1.2 Política de Formação de Professores e de Estágio Curricular Supervisionado da Instituição participante da pesquisa

A Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) em contínuo compromisso com a melhoria da formação de professores, é inserida no contexto político de defesa e construção nacional de políticas sólidas de formação de professores, realizou no período de 1996 a 2005 uma série de eventos e iniciativas estratégicas para construção de uma política própria de formação de professores que pudesse orientar os currículos dos cursos de Licenciatura da Universidade.

Após a promulgação da Lei 9.394/96 que trouxe novas diretrizes para a Educação, envolvendo também transformações para o ensino superior no Brasil, a UFES, por meio da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e em colaboração com os Centros responsáveis pelas Licenciaturas, organizou uma série de fóruns e seminários fundamentais para discutir e implementar mudanças significativas.

O Fórum das Licenciaturas, realizado em 1997, marcou o início dessas discussões, culminando na Carta de Ponta Formosa. Este documento não apenas ratificou a instituição do Fórum como um espaço crucial para avaliar e definir as condições dos cursos de Licenciatura na UFES, mas também delineou ações específicas a serem adotadas pelos cursos responsáveis pela formação de docentes.

Em seguida, o Seminário sobre a LDB e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior, realizado em 1998, teve um papel informativo vital. As palestras e discussões resultaram em material compilado, que serviu de base para orientar a construção das Diretrizes Curriculares

dos cursos de graduação na UFES, alinhados às exigências da legislação vigente.

O II e III Fóruns de Licenciaturas, realizados em 1998 e 1999 respectivamente, abordaram temas como Flexibilização Curricular e a ampliação da carga horária de Prática de Ensino e proporcionam um espaço para debater e sistematizar questões críticas enfrentadas pelos cursos de Licenciatura na universidade.

No entanto, apesar dos avanços significativos e das decisões tomadas nesses eventos, a implementação dessas políticas foi prejudicada por obstáculos burocráticos. Isso impediu que as medidas discutidas fossem efetivadas, demonstrando os desafios enfrentados na tradução das discussões teóricas em práticas concretas.

Diante desse cenário, em 2003, foi designado um Grupo de Trabalho específico para as licenciaturas. Composto por coordenadores de cursos, membros de colegiados e outros professores interessados, esse grupo tinha como objetivo principal criar um espaço contínuo de debate e elaborar diretrizes curriculares que atendessem às novas exigências legais, visando aprimorar a formação de professores na UFES.

Em resumo, conforme consta na apresentação das Diretrizes para a Formação de Professores da Ufes (2005), as iniciativas descritas refletiram o compromisso dessa instituição em adaptar-se às mudanças legislativas e promover melhorias substanciais na formação de professores. A trajetória desses fóruns e grupos de trabalho ilustra não apenas os desafios enfrentados, mas também o esforço contínuo para alinhar a política educacional da universidade às necessidades contemporâneas da educação no Brasil.

A síntese feita no documento nos informa, que as discussões conduzidas ao longo do ano de 2003 resultaram em um texto preliminar das Diretrizes de Formação de Professores da Ufes que serviu como base para os trabalhos subsequentes em 2004. Em março de 2004, a PROGRAD instituiu uma nova comissão, composta por docentes dos diferentes colegiados de curso, para dar continuidade à elaboração das Diretrizes para a formação de professores na Ufes. No entanto, devido à necessidade de incorporar diversas sugestões ao documento, a aprovação foi adiada. Foi, então, formado um novo grupo de trabalho, liderado pela coordenação da Professora Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, cujo nome é hoje o que se denomina o novo Prédio da Pró-Reitoria de Graduação em homenagem à sua trajetória de luta em prol da Educação. A segunda comissão foi responsável por ajustar o texto e finalizar a

redação, visando a aprovação pelo Grupo das Licenciaturas no primeiro semestre de 2004.

Durante o I Seminário Interno das Licenciaturas, realizado entre 26 e 29 de maio de 2004, o documento foi novamente revisado e ajustado. Em 1º de julho do mesmo ano, após nova avaliação pelo Grupo das Licenciaturas, as Diretrizes foram aprovadas com a condição de serem submetidas aos Centros para em um movimento de construção coletiva apresentarem sugestões.

No início de 2005, após finalizadas as discussões gerais, uma terceira comissão foi estabelecida para realizar os ajustes finais no conteúdo do documento. Esta comissão, composta por representantes de diferentes áreas acadêmicas, incluiu a revisão do texto à luz dos documentos legais vigentes, visando atualizar e fundamentar teoricamente as propostas curriculares de cada licenciatura. Após aprovação do texto revisado pelos Colegiados de curso, as Diretrizes foram aprovadas pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade, sendo publicadas como anexo da Resolução CEPE/UFES 47/2005.

Essas etapas demonstram o compromisso da UFES em elaborar diretrizes que não apenas atendam às exigências legais, mas também promovam uma formação de qualidade para os futuros professores, refletindo um processo participativo e interativo de construção coletiva dentro da universidade. As Diretrizes apresentadas abordam de forma detalhada e estruturada orientações Curriculares para os Cursos de Licenciaturas da UFES.

Inicialmente o texto do documento traz uma contextualização do debate histórico sobre a formação de professores no Brasil e na própria universidade. Em seguida traça o histórico dos cursos de formação de professores na UFES, destacando-se a evolução e os desafios enfrentados ao longo do tempo e apresenta uma síntese dos principais problemas encontrados nos currículos dos cursos, conforme compilados, a seguir.

- a) falta de flexibilização dos diversos currículos dos Cursos de Licenciatura; b) ausência, nos currículos, de espaços e tempos para promoção de formação integralizadora; c) ausência de espaços e tempos curriculares que garantam a articulação do trabalho de formação de professores em uma abordagem multidisciplinar; d) inexistência de matriz curricular que leve em conta o trabalho pedagógico como foco formativo; e) inadequação de tempos e espaços curriculares específicos na grade curricular para efetivação de práticas de ensino e estágio supervisionado que visem à formação de profissionais para o magistério que se voltem à reflexão ação-reflexão do ensino e da aprendizagem em toda a sua extensão; f) ausência de interação institucionalizada entre a unidade formadora de professores e a comunidade; g) falta de uma maior interação entre o Centro de Educação e os demais Centros responsáveis pelos Cursos de Licenciatura; h) falta de uma política de articulação entre formação inicial e formação continuada; i) ausência de um programa de avaliação institucional para os cursos de licenciatura; j) falta de uma maior interação entre unidade formadora e o sistema educacional de Ensino Fundamental e

Médio; k) falta de tratamento e incentivo à prática da Pesquisa como elemento de produção de conhecimento vinculado a temas diretamente ligados às etapas da Educação Básica; l) presença de dicotomias entre pensar vs fazer, teoria vs prática, trabalho vs estudo (Ufes, Cepe, 2005, p. 11).

Feito o levantamento e em consonância com o Parecer CNE/CP 09/2001 e com as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores Resolução CNE/CP 02/2002 e tendo como premissa a ruptura dos modelos de curso de Licenciatura conhecidos como 3+1,¹¹ as diretrizes da Ufes delineiam os fundamentos essenciais para a formação de professores da Educação Básica, enfatizando a especificidade dos cursos de Licenciatura e os objetivos educacionais a serem alcançados, estabelecem o perfil desejado do futuro professor, o papel crucial da prática e do estágio como componentes curriculares obrigatórios, além de princípios para a organização curricular, como eixos estruturantes, áreas do conhecimento profissional e orientações para a carga horária e a matriz curricular. As orientações finais consolidam as diretrizes, incentivando a adaptação contínua dos currículos às demandas educacionais contemporâneas e à legislação vigente, promovendo assim uma formação de qualidade alinhada às necessidades do mercado de trabalho atual para os docentes.

Em uma breve análise da consonância das Diretrizes da instituição para a Formação de Professores com referencial teórico desta pesquisa, destaca-se que o documento chama a atenção para que a formação dos professores, seja “realizada pela colaboração e cooperação entre as instâncias responsáveis pelas diversas áreas de conhecimento que compõem a estrutura curricular de cada licenciatura (CEPE/Ufes, 2005, p. 19) bem como “para uma maior articulação entre os princípios norteadores, os sujeitos e as instâncias responsáveis pelas dimensões comuns e específicas, bem como um permanente estreitamento das relações estabelecidas entre os sujeitos e os lócus de atuação dos futuros profissionais em processo de formação” (CEPE/Ufes, 2005, p. 19). Destaca-se ainda que para a organização curricular, o documento delinea como princípios norteadores os eixos articuladores destacados no Art. 11 da Resolução CNE/CP 01/2002¹², aos quais define como garantidores do “equilíbrio na

¹¹ Modelo de estruturação dos currículos dos cursos de Licenciatura, antes da regulamentação pelas DCN de 2001 em que o licenciando cursava 3 anos de estudos teóricos na área disciplinar, somados a um ano de formação pedagógica.

¹² Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada: I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica; V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

alocação de tempos e espaços curriculares que atendam aos princípios da formação. (CEPE/Ufes, 2005, p. 20).

A dimensão prática da formação, dimensão essa entendida como práxis em articulação indissociável entre a Prática e a Teoria, o documento chama a atenção para a prática realizada nas disciplinas ao que a Instituição chama de TEL (Teoria, Exercício e Laboratório), na prática como componente curricular e no Estágio Curricular Supervisionado.

Acerca da Prática como componente curricular as Diretrizes Institucionais enfatizam a importância da coordenação da dimensão prática como um componente essencial do currículo dos cursos de licenciatura, a qual, segundo normativas do Conselho Nacional de Educação (Pareceres nº 09/2001 e 28/2001 - CNE/CP), deve ser integrada desde o início da formação dos futuros professores e estender-se ao longo de todo o curso¹³. O documento preconiza que este espaço curricular é destinado à atuação coletiva e integrada, promovendo a articulação das diversas práticas educacionais de forma interdisciplinar, com foco em observação e reflexão. A carga horária mínima garantida para essa prática é de 400 horas, conforme os pareceres mencionados.

O Estágio Curricular Supervisionado, por sua vez é definido nas Diretrizes para a formação de Professores da Instituição campo de pesquisa deste estudo de caso como:

o momento da formação profissional do licenciando que deve se dar pelo exercício direto *in loco* ou pela participação do discente em ambientes próprios da área profissional, objeto da sua formação. Deve ser caracterizado por uma relação ensino-aprendizagem mediada pela ação do professor-formador, entre o aluno estagiário e um profissional reconhecido, em unidades escolares dos sistemas de ensino. Visa não somente à regência em sala de aula, mas também à reflexão teórico-prática sobre a docência e demais aspectos integrantes do cotidiano escolar, a exemplo de elaboração de projetos pedagógicos, matrícula, organização de turmas, organização de tempos e espaços escolares. (Ufes, CEPE, 2005, p. 21).

A importância dada pelo Documento para a Prática como componente curricular e para o Estágio Curricular Supervisionado mantém-se consonante aos objetivos propostos nesta pesquisa, na medida em que inclusive menciona, e para ele de forma antecedente serve de referencial, o Produto Educacional que apresentamos nesta pesquisa, qual seja, a constituição de um Núcleo Articulador tendo a prática como componente curricular e o Estágio Curricular Supervisionado como objetos de sua atenção o que será tratado mais adiante quando da

¹³ § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. (CNE/CP, 2002) Art. 12, § 2º).

apresentação do Produto Educacional que acompanha esta Dissertação.

Importante mencionar que os Fóruns de Licenciatura, que, periodicamente, são convocados pela Pró Reitoria de Graduação, revelam-se como importante espaço de debate e de construção de políticas Institucionais de Formação de professores, uma vez que constituído por representantes de Colegiados de Curso e Núcleo Docente Estruturantes dos cursos de Licenciatura da Universidade e tido como um espaço institucionalizado de debate, problematização e análise sobre as políticas de formação dos profissionais da educação. Nos últimos Fóruns de Licenciatura realizados na Ufes, inclusive, nos anos de 2021 a 2023, a instância realizou importantes debates em defesa das Políticas de Formação de Professores, decidindo pela não implementação das Diretrizes para Formação de Professores, Resolução CNE/CP 02/2019 e em 2023 pela adesão da Universidade ao Movimento da Frente ampla para a Revogação desta Resolução e retomada da Resolução CNE/CP 02/2015, dada a sua importância para o contexto formativo já discutido nesta pesquisa, nos capítulos anteriores.

Tal contextualização acerca da existência de uma política Institucional de formação de professores e sobre os espaços de debate e diálogo sobre a temática, bem como acerca do posicionamento da Instituição aos movimentos em torno da Política Nacional de Formação docente é importante para situar a Instituição campo de pesquisa quanto a que tipo de Formação é defendida pela Instituição o que com certeza impacta nas possibilidades de articulação entre a Universidade e escola e nas concepções de Estágio Curricular Supervisionado também assumidos pela Instituição.

Por ora, dando seguimento, passamos a apresentar a Política Estágio Curricular Supervisionado da Universidade campo de pesquisa, conforme organizada e definida nas normativas institucionais.

3.1.3 A Política de Estágio Curricular Supervisionado da Instituição

É importante que a Universidade assuma de forma institucional a responsabilidade pela formação de professores, para que não apenas garanta a qualidade da educação oferecida, mas também fortaleça o papel da instituição como relevante no processo de transformação da sociedade.

Ao estabelecer uma política clara e estruturada de formação docente, a universidade demonstra seu compromisso social de formação de profissionais capazes de enfrentar os desafios contemporâneos da educação, que supere a noção de ensino como transmissão de conhecimentos teóricos, mas que se consolide como uma formação fundada em atividade intelectual e práxis que neste entrelaçamento indissociável entre teoria e prática para a formação profissional do docente que chamamos de profissional crítico Intelectual reflexivo.

Nessa mesma perspectiva, a existência de uma política institucional de Estágio Curricular Supervisionado é essencial para a consolidação desse processo de formação de modo que contribua para a formação profissional de todos os envolvidos de maneira articulada entre Universidade e escola e entre Formação Inicial e Formação Contínua.

No âmbito da Ufes, o Estágio Curricular Supervisionado para os cursos de Licenciaturas é tratado em normativa específica. Nos mesmos moldes da construção coletiva foi constituída a Resolução CEPE/Ufes 75/2010 que foi revogada recentemente por nova normativa, a Resolução CEPE/Ufes 014/2022, que ampliou Institucionalmente a abrangência desta normativa, atualizá-la em relação a especificidade de cursos e estruturas criadas após sua publicação, com o compromisso, porém, de manter os princípios delimitados na normativa anterior que é tida como marco temporal para a consolidação do Estágio Curricular Supervisionado na forma defendida pela Instituição.

A Normativa vigente estabelece diretrizes fundamentais para os processos de Estágio Curricular Supervisionado como componente essencial e eixo articulador da formação de professores nas Licenciaturas, com abrangência em todo os *campi* da Universidade. Primeiramente, a Resolução define que os estágios são disciplinas obrigatórias, integradas aos projetos pedagógicos dos cursos, e compreendem tanto o exercício da docência quanto a gestão educacional. A definição do Estágio como um componente curricular que se desenvolve como disciplina do currículo com carga horária definida, professor responsável pela disciplina e com definição de tempos da disciplina no campo de estágio e tempos de reflexão nas salas de aula da Universidade sobre as experiências vivenciadas na escola campo de estágio, é um diferencial que possibilita o enriquecimento da formação na medida em que as situações vivenciadas na escola tornam-se objeto de investigação, debate e reflexão na Universidade e vice versa. Tal modelo se afasta da concepção de Estágio como mero compromisso formal para obtenção da licenciatura, conectando-se da concepção de Estágio como aproximação da Realidade e como pesquisa, como é defendido por Pimenta e Lima (2017), conforme metodologia e objetivos

sistematizados nos §§ 3º e 4º do Art. 1º da Resolução

§ 4º A inserção dos(as) Estagiários (as) deverá se dar sob a forma de análise, investigação, intervenção e produção de conhecimentos relativos ao processo educativo ou à sua gestão § 5º O estágio curricular supervisionado tem por finalidade articular, de maneira multidisciplinar, os componentes curriculares da formação das áreas específicas de conhecimento e da formação pedagógica com o exercício profissional (Ufes, Cepe, 2022).

A normativa enfatiza ainda a articulação multidisciplinar dos componentes curriculares específicos e pedagógicos, visando formar os licenciandos para a prática profissional de forma abrangente.

Ao estabelecer uma estrutura organizacional clara, a resolução visa não apenas cumprir os requisitos legais e pedagógicos necessários para a formação de professores, mas também promover uma formação sólida pautada em princípios bem definidos que já estão delimitados na política de formação e professores da Instituição e que privilegiam a atividade docente como práxis¹⁴ e na participação efetiva de todos os envolvidos neste processo, delimitando inclusive que

o planejamento, a implementação e a avaliação do estágio curricular supervisionado serão elaboradas com a participação e corresponsabilidade do(a) orientador(a) dos estágios e dos(a) docentes e profissionais do campo de estágio responsáveis por essa atividade (Ufes, Cepe, 2022, Art.9).

Ainda acerca dos participantes do Estágio, a normativa denomina o professor da Escola campo de Estágio como professor Supervisor do Estágio e o professor da Universidade como professor orientador, embora tenhamos como entendimento que a orientação e supervisão do Estágio deva acontecer de maneira colaborativa pelos dois profissionais docentes aqui mencionados, entendimento que pode inclusive ser notado na definição das competências do Professor orientador, descrita no Art. 13, abaixo.

Art. 13. Compete ao(à) docente orientador(a) de estágio curricular supervisionado: I - promover com os(as) estudantes estagiários(as) a reflexão teórico-prática, visando à adequada e inserção no cotidiano do campo de estágio; II - supervisionar o estágio, in loco, por meio do planejamento, da orientação, do acompanhamento e da avaliação do Plano de Estágio, em conjunto com os(as) profissionais do campo de estágio; III - planejar processos de estágios curriculares obrigatórios que contemplem metodologias específicas que atendam aos(às) estudantes com deficiências; IV - avaliar o desempenho dos(as) estudantes estagiários(as); V - definir, entre as

¹⁴ As disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado deverão promover a unidade entre as dimensões teórica e prática na área objeto de formação profissional do(a) licenciando(a) que deverá ser assegurada na orientação, no acompanhamento e na avaliação das atividades relacionadas ao exercício da prática no campo de estágio.

instituições conveniadas com a Ufes, o(s) campo(s) de estágio(s) de cada semestre (Ufes, Cepe, 2022, Art. 13).

A necessidade de supervisão *in loco* por parte do professor orientador da Universidade é elemento importantíssimo e indispensável para a articulação e troca de experiências entre os envolvidos neste processo formativo, de modo que é o acompanhamento real e efetivo do professor orientador das atividades realizadas na escola no campo de Estágio. Além disso, quando este professor Universitário se insere na escola de Educação Básica como orientador das práticas pedagógicas realizadas por seus alunos neste espaço, tanto realiza a formação dos estagiários quanto se coloca em formação atualizando-se em relação aos conhecimentos produzidos nas práticas que se realizam neste espaço.

A normativa estabelece também a competência das instâncias administrativas e acadêmicas responsáveis pela organização do Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de Licenciatura da instituição, para “definir, implementar e avaliar a política institucional de estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura, em conjunto com as instituições educativas envolvidas (Ufes, Cepe, 2022), concentrando tal competência nos Centros de Ensino responsáveis pela oferta das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura e à Prograd. No campus de Goiabeiras, espaço delimitado nesta pesquisa, as instâncias responsáveis pela oferta de disciplinas de Estágio Curricular Supervisionados são os Departamentos que compõem o Centro de Educação.

Ainda para estruturação das responsabilidades pela política de Estágio das Licenciaturas da Universidade, a normatiza institui uma Coordenação Central de Estágio curricular das Licenciaturas e coordenações locais de Estágio, a primeira com sede na Prograd e as locais com sede nos Centros de Ensino responsáveis pela oferta das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado. A centralização das responsabilidades na Coordenação Central de Estágio Curricular das Licenciaturas tem por escopo facilitar a gestão e a implementação e articulação de políticas institucionais.

As coordenações locais são compostas por 2 docentes representantes de cada um dos Departamentos que ofertam disciplinas de Estágio no Centro de ensino em que está instalada e têm por competência

I - criar, com os(a) docentes responsáveis pelas disciplinas de estágio supervisionado, mecanismos para acompanhar o desenvolvimento das atividades dos estágios curriculares supervisionados; II - articular ações de formação continuada a serem desenvolvidas como contrapartida da Ufes às instituições educativas envolvidas nas

realizações dos estágios; III - elaborar orientações gerais para os estágios das licenciaturas no âmbito dos centros, considerando as diretrizes nacionais de formação de professores(a) e as normas institucionais; IV - promover encontros periódicos com os(a) docentes de estágio para compartilhamento das atividades e experiências de estágio curricular supervisionado; V - fazer a mediação entre os centros, seus departamentos, os colegiados dos cursos de licenciatura e as instituições educativas conveniadas, no que tange aos estágios curriculares supervisionados das licenciaturas (UFES, CEPE, 2022).

Já a coordenação Central de Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas será composta por um docente membro de cada uma das Coordenações Locais e por elas indicadas. A competência da Coordenação Central delimita-se a

administrar o conjunto de ações referentes à implementação dos Estágios Curriculares supervisionados, de acordo com a legislação pertinente e com os projetos pedagógicos dos cursos; II - elaborar proposta de convênio ou outro instrumento jurídico congênera e o termo de compromisso do estágio curricular supervisionado, bem como adotar outras medidas necessárias à manutenção, à alteração ou ao cancelamento dos Estágios no âmbito das Licenciaturas; c ; III - responsabilizar-se pela celebração e gestão dos convênios ou outros instrumentos jurídicos (UFES, CEPE, 2022).

Importante destacar que as competências definidas para a coordenação Central parecem não corroborar para a importância que se pretende dar à Institucionalização de uma política Institucional sólida de Estágio, uma vez que são competências que parecem se restringir a uma concepção administrativa de realização de convênios e em uma perspectiva burocrática. Inclusive, implementadas hoje na Instituição, essas competências são realizadas pela Coordenação de Estágio (CE/DAA/PROGRAD), uma unidade administrativa vinculada à Diretoria de Acompanhamento Acadêmico da Pró-Reitoria de Graduação, que não cuida somente das questões administrativas do Estágio das Licenciaturas, mas, uma coordenação que é responsável pela celebração de convênios e controle administrativo dos Estágios de todos os cursos de Graduação da Instituição e inclusive dos Estágios não obrigatórios dos cursos além da aprovação e acompanhamento dos Termos de compromisso de Estágio Obrigatórios e não obrigatórios.

Ressalta-se que, embora o Estágio Curricular de todos os cursos da Universidade esteja sob uma mesma dimensão Pedagógica e a regulamentação de normativa em uma perspectiva de Política Institucional de Estágio tenha relevância na formação dos diversos profissionais da Universidade e ainda que as especificidades de cada curso estejam presentes nos Projetos Pedagógicos de curso, é importante que a Universidade tenha instâncias Institucionais próprias para tratar das áreas específicas, de modo que é muito relevante que seja efetivamente implementada uma Instância Central que assuma institucionalmente o Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas.

Ainda nessa perspectiva, destacamos que a normativa vigente dos Estágios Curriculares supervisionados das Licenciaturas na Ufes, ao prever a participação ativa dos docentes e profissionais do campo de estágio, abre espaço para a promoção de um ambiente colaborativo e de constante avaliação das práticas educativas, contribuindo para a melhoria contínua da formação dos licenciandos. A criação de mecanismos de acompanhamento e avaliação periódica das atividades de estágio, bem como a inclusão de ações de formação continuada, previstas como competência das coordenações locais demonstram a intencionalidade em que a articulação proposta nesta pesquisa aconteça na Instituição. Contudo, destacamos que tais ações, embora possam ser descentralizadas para as coordenações locais considerando a especificidade de cada campus, precisam ser bem articuladas por uma instância central, para que não haja em uma mesma instituição uma disparidade de políticas de Estágio.

A Coordenação Central de Estágio Curricular das Licenciaturas na Prograd pode contribuir para, como responsável por articular e supervisionar a política de estágio, garantir a interlocução entre os centros de ensino, os departamentos e as instituições educativas parceiras.

Destacamos ainda que a Instituição de uma coordenação Central de Estágio das licenciaturas não exclui a possibilidade de instituição de um Núcleo de Articulação entre a Universidade e as Escolas no âmbito dos Estágios Curriculares Supervisionados. Ao contrário, a instituição do Núcleo pode inclusive estar vinculada à coordenação central e servir de apoio para atuação da coordenação, contribuindo para o estreitamento das relações entre as instituições, para a proposição de ações formativas, para realização de estudos, debates e construção e aprimoramentos da articulação das políticas de Estágio da Instituição.

Além da Resolução citada, e da Legislação Federal, o Estágio Curricular Supervisionado na Universidade é Regulamentado pela Instrução Normativa nº 11 de 2023 que dispõe sobre normas complementares às Resoluções nº 14 e nº 24/2022¹⁵ do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo. Normativa que estabelece os Procedimentos administrativos para organização do Estágio, quanto aos Regulamentos de Estágio em cada curso, quanto às competências das instâncias Administrativas e Acadêmicas, quanto aos documentos e procedimentos para convênio e aprovação de termo de estágios obrigatórios e não obrigatórios, procedimentos para cobertura do seguro obrigatório e outras

¹⁵ Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE/UFES que regulamenta os estágios nos cursos de graduação da Universidade Federal do Espírito Santo.

disposições. A instrução normativa se mostra com um caráter mais administrativo servindo de referência para os procedimentos burocráticos necessários à implementação do Estágio Curricular Supervisionado.

Além disso, a Universidade conta hoje com um Portal de Estágio¹⁶, que é um site em que estão disponíveis às Legislações e normativas acerca do Estágio Supervisionado em Geral, e outras informações sobre o Estágio obrigatório e não obrigatório.

Acerca do Estágio obrigatório das Licenciatura o portal conta com uma aba própria com os seguintes documentos:

- a) Como iniciar um Estágio Obrigatório - Licenciatura?¹⁷
- b) Como alterar o seu Estágio Obrigatório?¹⁸
- c) Como rescindir o seu Estágio Obrigatório?¹⁹

Trata-se de orientações contendo o passo a passo do procedimento administrativo para cada uma dessas ações de uma maneira mais simplificada e resumida. Sobre tais orientações cabe mencionar que os documentos dão uma certa autonomia ao estagiário para a realização do Estágio e escolha do campo de estágio que contradiz à concepção da Política de Estágio presente na normativa e Política Institucional do Estágio, uma vez que é extremamente relevante que o campo de estágio seja definido em planejamento coletivo prévio em que o docente da Universidade em contato próximo e antecipado planeja o campo de estágio alinhado ao Projeto que se realizará na disciplina naquele semestre.

Ainda no Portal de Estágio chamou -nos atenção uma iniciativa Institucional importante referente à realização do Evento I Fórum de Estágio da UFES com o tema “15 anos da Lei de Estágio” que se propôs a sistematizar um espaço institucional para discutir as políticas de estágio desenvolvidas pela universidade. O evento ocorreu em 2023 voltado para discutir o Estágio na Instituição de maneira Geral, abordando o Estágio em todas as Graduações e as modalidades de Estágio Obrigatório e não obrigatórios.

¹⁶ <https://estagios.ufes.br/>

¹⁷ <https://estagios.ufes.br/estagio-obrigatorio>

¹⁸ <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://estagios.ufes.br/sites/estagios.ufes.br/files/field/anexo/aditivo.pdf>

¹⁹ chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://estagios.ufes.br/sites/estagios.ufes.br/files/field/anexo/rescisao_5.pdf

Além dessa iniciativa, em uma busca no Portal de Projetos de Extensão da Universidade²⁰, foi possível encontrar 17 ações de extensão voltadas à temática de Estágio sendo, porém apenas 6 delas voltadas para os Estágios Curriculares Supervisionados das Licenciaturas.

Trata-se de ações isoladas promovidas por docentes dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e de Licenciatura em Educação Física que se realizaram na forma de Seminários em que foi possível a realização de trocas de experiências formativas nos processos de Estágio. Ações valiosas que, porém, precisam ser ampliadas para receberem maior apoio institucional. Não significa, contudo, que os cursos em suas especificidades não possam continuar realizando tais ações. O que estamos tratando é de uma Política Sólida de articulação entre a Universidade e a escola nesses processos e que, portanto, precisa ser assumida institucionalmente.

3.2 Estágios Supervisionados curriculares, relação Universidade e Escola e as concepções de professores

Nesta seção, apresentamos os resultados da pesquisa exploratória e da análise dos dados identificados nas entrevistas com docentes da Universidade participante e com docentes da Educação Básica, tendo como metodologia a análise de conteúdo.

Inicialmente, sintetizamos informações e características sobre os depoentes da pesquisa. Na sequência, conforme especificado na seção Caminhos Metodológicos organizamos a análise de conteúdo, considerando quatro eixos temáticos, tendo por base os objetivos da pesquisa e as categorias emergentes da análise dos depoimentos dos participantes. Desse modo, nas próximas subseções, contextualizamos as discussões considerando as seguintes categorias: concepções de estágio dos participantes, as práticas de estágio realizadas, os distanciamentos e aproximações e os limites e possibilidades dos Estágios Curriculares.

3.2.1 Sobre os participantes entrevistados

Considerando a importância dada nesta pesquisa aos envolvidos no processo de Estágio Curricular Supervisionado, tendo em vista que entendemos o Estágio Curricular Supervisionado sob a perspectiva de que não é só o licenciando que está em formação nesse

²⁰ <https://projetos.ufes.br/#/consulta-projetos>

processo, mas também os docentes já em formação contínua, lançamos foco na percepção tanto dos docentes da Universidade quanto para os docentes supervisores das Escolas de Educação Básica acerca dos processos de Estágio e seu potencial formativo. Resgatamos aqui que não se trata de desconsiderar a importância da percepção dos estudantes nesse processo. Pelo contrário, os pressupostos desta pesquisa vêm se desenhando desde a definição dos objetivos como a valorização do processo do estágio curricular numa perspectiva da colaboração mútua entre todos os envolvidos e da valorização do papel de cada um deles, considerando, inclusive, que todos estão em formação.

O foco na análise dos depoimentos dos docentes justifica-se, portanto, uma vez que como já informado na descrição da metodologia da pesquisa, houve baixa adesão dos discentes ao questionário encaminhado, o que pode estar relacionado ao período de greve que promoveu o esvaziamento da Universidade e dificultou o acesso aos estudantes.

Além disso é importante reafirmar os resultados da Revisão de Literatura, que apontam para uma lacuna nas discussões em Dissertações e Teses acerca do Estágio Curricular Supervisionado no tocante à relação do estágio com a formação contínua dos docentes, sobretudo em relação à formação contínua do docente Universitário. E esse é um debate pouco explorado, tendo sido encontrados no último quadriênio apenas 10 trabalhos no Banco de Teses e Dissertação da CAPES, e apenas 1 delas com abordagem acerca da percepção de docentes Universitários orientadores de Estágio.

Feitas essas considerações, o Quadro 5 (na próxima página) apresenta sinteticamente o perfil de participantes.

Quadro 5 – Perfil dos participantes

Categoria de Participantes	Quantidade de participantes	Formação	Tempo de atuação em Processos de Estágio	Instituição/ Rede de Ensino
Docentes do Ensino Superior	7	6 Doutores (sendo 4 Doutores em Educação e 2 na área específica diversa da Educação)	Até 2 anos – 0 2-5 anos – 0 6-10 anos – 3 Mais de 10 anos – 4	UFES
		1 Mestre em Educação		
Docentes da Educação Básica	6	2 – Pós-graduados – Lato sensu 6 Licenciados	Até 2 anos – 4 2-5 anos – 0 6-10 anos – 0 Mais de 10 anos – 2	2 da Rede Estadual do Espírito Santo 4 da Rede Municipal de Vitória-ES

Fonte: Elaboração própria pela autora.

Como se pode observar, participaram da pesquisa 13 docentes, sendo 7 docentes da Universidade Federal do Espírito Santo, orientadores de Estágio Curricular Supervisionado, e 6 docentes da Educação Básica, supervisores nas escolas campo de estágio, indicados pelos primeiros. Todos os docentes do Ensino Superior, participantes da pesquisa, possuem vínculo efetivo com a Universidade Federal do Espírito Santo e todos os docentes da Educação Básica atuam em escolas da rede pública, sendo 4 deles vinculados a Escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória e 2 vinculados à Rede Estadual do Espírito Santo.

Depreende-se do Quadro 5 que, em relação à formação dos participantes, dos 7 docentes da Universidade, 6 são doutores, sendo que 4 deles possuem Doutorado em Educação, e 2 são doutores nas área de conhecimento específica das Licenciaturas que atuam. Porém, 1 deles, apesar da especificidade da área, tem o Doutorado na área de Ensino. O último docente tem formação em Mestrado, sendo mestre em Educação. Destacamos também que todos os docentes da Universidade participantes da pesquisa informaram que são licenciados na área específica do curso em que atuam e que 2 deles são licenciados em mais de uma área.

A contextualização da formação dos depoentes é importante, na medida do cenário que já apontamos, como é discutido amplamente por Aroeira e Pimenta (2023), o docente universitário não tem formação específica para exercer a docência no ensino superior, mesmo os que possuem Licenciatura, sua formação inicial é para o exercício da docência na Educação Básica.

Desse modo, o Mestrado e o Doutorado em Educação, embora não sejam suficientes para esgotar a formação dos docentes que atuarão nas Licenciaturas e na orientação dos estágios curriculares, ampliam a dimensão do conhecimento acerca dos princípios que norteiam o exercício da docência, uma vez que, aprofundam a discussão sobre temas tais como, a Pedagogia e a Didática, a Indissociabilidade entre Teoria e Prática, a Práxis, as concepções de Educação e a perspectiva de uma educação emancipadora, bem como sobre a própria consciência da necessidade de formação contínua e da profissionalização docente e sobre o ensino superior.

Em relação aos docentes da Educação Básica, todos indicaram a formação em Licenciatura em suas áreas de conhecimento, tendo duas docentes apontado a formação em Pós-graduação *Lato sensu* na área educacional.

Quanto ao tempo de atuação nos processos de Estágio Curricular Supervisionado, é possível constatar que dentre os docentes da Universidade, todos atuam na disciplina de Estágio há mais de 5 anos, tendo 4 dos 7 docentes que atuam na disciplina há mais de 10 anos. Já em relação aos docentes da Educação Básica, 4 dos 6 docentes recebem estagiários da UFES em até 2 anos e os outros dois há mais de 10 anos.

Na sequência passamos à discussão dos eixos estabelecidos para a análise dos dados da pesquisa de campo.

3.2.2 Das Concepções de Estágio Curricular Supervisionado

Para iniciarmos o diálogo com os dados identificados com a pesquisa realizada com os professores participantes, buscamos indagar acerca de qual concepção possuem sobre o Estágio Curricular Supervisionado.

Dois participantes Docentes Universitários citaram Pimenta e Lima (2017) como referencial teórico para organização de suas disciplinas de Estágio e construção de suas concepções de

Estágio. Um dos docentes universitários mencionou: “Eu trabalho a partir de Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lima”, e o Docente Universitário 4 afirmou: “No que diz respeito à Concepção de Estágio, eu tomei por base, inclusive trouxe aqui o trabalho de Selma Garrido Pimenta, em parceria com Maria do Socorro Lucena Lima”.

É importante realçar que as autoras destacadas também são referência para a concepção de Estágio defendida nesta pesquisa, e que contextualizam a existência de uma diversidade de concepções em relações ao Estágio Curricular, que variam de um estágio como mera observação e imitação de modelos, passando pela concepção do estágio como momento da prática e instrumentalização prática, até indicarem a concepção que defendem e que norteia este estudo que é a do estágio como aproximação da realidade e atividade teórica, sendo atividade instrumentalizadora da práxis e o estágio como e com pesquisa.

Ao considerarmos essas reflexões identificamos que o Estágio na perspectiva acrítica em que estão situadas as categorias de estágio como mera observação e como momento da Prática também são indicadas nas concepções que aparecem nos depoimentos dos docentes da Educação Básica que participaram desta pesquisa. O estágio como mera observação, por exemplo está pontuado na percepção do docente EB 5, para quem

o estagiário na Educação é uma pessoa que está ali disposta a aprender e pegar ali toda a rotina pedagógica, se familiarizar com o ambiente escolar com a atmosfera escolar, observar como que são as ações, como se dá os processos, é isso (Docente EB 5).

Nessa perspectiva, o estágio é concebido exclusivamente como um período de observação, no qual o estudante observa as rotinas e procedimentos do ambiente escolar e imita a prática do outro profissional, como o “momento em que o estudante que quer ser professor conhece a escola e como é ser professor” (Docente EB2), reduzindo o processo de estágio a apenas observação de práticas.

Embora a observação seja importante para a aprendizagem e não se quer descartá-la do processo, acreditamos que reduzir a concepção de estágio à mera ação de observação para conhecer e aprender a profissão é uma visão reducionista que conforme assegura Pimenta (2012) não dá conta da complexidade do trabalho docente.

O estágio como mera observação compromete a formação dos futuros professores, especialmente considerando que não gera a oportunidade de que o estagiário possa ir se constituindo em suas próprias práticas e possa vivenciar com profundidade essa experiência,

reduzindo a uma única forma de ser professor, a do professor observado, como se existisse uma única resolução de problemas pedagógicos, um único caminho a ser seguido na tomada de decisões em sala de aula. Além disso, a mera observação pode resultar em uma compreensão superficial das dinâmicas de ensino e das interações com os alunos e com a Escola.

Pimenta e Lima (2017), ao tratarem dessa concepção, argumentam que ela desconsidera as transformações histórico-sociais e mantém as situações do ensino como imutáveis, como se não houvesse uma diversidade nos modos de aprender e como se todas as questões que permeiam o cotidiano escolar fossem os mesmos em todo tempo e espaço. O estágio, então, 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 (Pimenta; Lima, 2017, p. 29). A observação para imitação de modelos dá ao licenciando a falsa noção de que existe um único modo de lidar com cada situação, como se existisse uma “receita de bolo” para como ser professor, um padrão de docência a ser seguido o que opera em contradição à compreensão que temos da docência como ação intelectual, e do conceito que defendemos de professor como um profissional intelectual, crítico e reflexivo.

Outra concepção acrítica do estágio, que aparece como categoria a partir da análise das entrevistas, é a concepção de Estágio como a hora da prática. Tal concepção está presente em unanimidade nos depoimentos dos docentes da Educação Básica que participaram. O entendimento é o de que o licenciando tem no processo de estágio a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula na prática. O objetivo do estágio nessa linha consiste na realização de atividades profissionais sob supervisão, permitindo ao estagiário adquirir experiência do campo escolhido e desenvolver-se na prática, concebendo, porém, teoria e prática em perspectiva dicotômica em que o momento da teoria fosse na Universidade em que ele adquire ali o conhecimento e o Estágio, o momento da prática, em que se aplica o conhecimento adquirido. É nessa direção que a Política Nacional de Avaliação trabalha em relação à avaliação prática do Estágio no ENAD e das Licenciaturas.

Nos depoimentos dos docentes da Educação Básica, que participam desta pesquisa, reconhece-se nitidamente essa concepção, uma vez que compreendem que o estágio tem por objetivo permitir que os estagiários “possam aplicar o que aprendem na teoria antes mesmo de exercerem sua profissão e se desenvolvam de forma mais completa” (Docente EB 6).

Essa visão acerca do processo de Estágio relaciona-se a uma percepção de distanciamento entre a Teoria e a Prática e distanciamento propriamente da Universidade e Escola, posto que percebem como se o Estágio acontecesse na escola e a formação teórica na Universidade, como ações isoladas. A distância entre a prática e a teoria no processo de Estágio é acentuada no depoimento da participante Docente EB1 para quem o estágio é como “uma atividade técnica experimental” (participante Docente EB 1), e no depoimento do Docente EB 2, quando afirma que o que se vivencia na escola no processo de Estágio “é muito distante do que a teoria fala para ele; na prática é outra coisa”.

Conforme sinalizam Pimenta e Lima (2017), a separação entre teoria e prática nos processos de estágio em que se desvinculam os conteúdos das demais disciplinas que compõem a formação docente no curso inicial “gera distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas” (Pimenta; Lima, 2017, p. 31). Destarte, gera uma formação artificial que se contrapõe à natureza da atividade educacional como prática de transformação social.

Considerando a práxis na atividade docente, conforme já conceituado anteriormente, a prática e a teoria se retroalimentam continuamente, e uma não existe sem a outra. Sem esse movimento, o estágio se reveste de um tecnicismo em que os licenciandos passam por uma formação inicial descompassada, como asseveram Pimenta e Lima (2017), como um aglomerado de disciplina desconexas e forma-se um profissional sem a compreensão necessária para enfrentar os desafios do ensino.

A percepção do estágio distante dos pressupostos defendidos em nosso referencial teórico aparece também em depoimentos dos docentes Universitários, participantes da pesquisa, porém, com menor incidência. O Docente Universitário 5, por exemplo, afirma expressamente a concepção de estágio como momento da prática, sob a perspectiva da intervenção instrumental sob uma situação específica e aponta como desafio ao estagiário a transposição didática da teoria para o ensino, também em um modo dicotômico, em que, como aponta Pimenta (2012), a Didática funciona como teoria instrumental para a construção de técnicas para a prática docente.

O aparecimento destas concepções acríicas nos depoimentos dos docentes envolvidos no processo de Estágio aponta para a necessidade de que o Estágio seja considerado como um projeto formativo em que se reconheça a necessidade de que todos os envolvidos estejam em formação. Se por um lado os princípios normativos estabelecidos nos documentos institucionais

que orientam o estágio e a Formação Docente na Universidade participante da pesquisa concebem o Estágio em uma perspectiva de educação emancipatória, há a necessidade que se tenha nos processos de estágio uma maior clareza acerca de que estágio se pretende construir coletivamente e como se pode contribuir para que esta formação ocorra.

Observa-se, na fala do Docente Universitário 2, um reconhecimento de que a formação em uma perspectiva tecnicista o afastou de uma concepção de estágio para a aproximação da realidade, como atividade teórica e práxis, ele então aponta “eu venho de uma área [...], vamos dizer assim, que não foi da Didática por muito tempo é uma concepção prática para mim [...] eu dou muita ênfase à prática nos estágios. O depoente explica que o Estágio que teve em sua formação inicial não o levou à aproximação da realidade da escola e de sua profissão e reconhece a necessidade de que a sua compreensão acerca do estágio se transforme na formação contínua e valoriza o fato de estar na escola no processo de estágio como possibilidade formativa.

Esta possibilidade formativa se evidencia também no depoimento do Docente Universitário 4, quando relata uma mudança de concepção acerca do Estágio a partir do momento em que se envolve nos processos de Estágio colaborativo com a Escola, conforme se pode extrair do excerto abaixo:

no primeiro momento a gente pode até ter a percepção de que o Estágio é o momento do curso de Licenciatura de aplicação prática de conceitos teóricos construídos durante o desenvolvimento das disciplinas, mas quando a gente chega na escola e os alunos começam a conviver mais de perto com o profissional em exercício, a gente observa que a escola é um espaço potencialmente formativo por si só, não é um campo de aplicação de conhecimentos construídos na Universidade, mas é um campo de construção de conhecimentos pedagógicos que são produzidos no próprio espaço escolar, a partir dos saberes da experiência produzidos pelos profissionais que estão lá (Docente Universitário 4).

No depoimento acima, observa-se que a concepção de estágio apresentada sai de uma concepção de estágio como hora da prática e aplicação de conhecimento para uma perspectiva de envolvimento e intencionalidade, a que Pimenta e Lima (2017) indicam como essencial para que ocorra uma aproximação da realidade que seja válida, e que não seja a prática pela prática, e passa a considerar a atividade do estágio como práxis e como processo formativo em que se produz o conhecimento.

O estágio que supera a dicotomia entre teoria e prática, é indicado como concepção de 5 dentre os 7 Docentes Universitários participantes. Conforme relatado pelos Docentes,

eu penso Estágio como práxis, nessa relação intrínseca entre teoria e prática (Docente Universitário 1).

eu procuro trabalhar com uma concepção de Estágio que dê ao futuro e à futura professor e professora [...] uma formação inicial teórico-prática sólida [...] eu procuro trazer uma formação teórico-prática, sempre dentro desse princípio, que é muito caro que é a indissociabilidade entre teoria e prática (Docente Universitário 3).

Nos temas mencionados pelos professores universitários participantes, aparecem o Estágio como Campo de conhecimento, como Componente Curricular e eixo articulador dos demais componentes curriculares do curso, Estágio como empiria, investigação e pesquisa e como processo formativo em que permite a constituição da identidade docente.

Para Pimenta e Lima (2017), conceber o Estágio como Campo de Conhecimento é considerar a epistemologia de sua atividade na medida em que tem o conhecimento como produto da interação entre o curso de formação e seu campo social de desenvolvimento. Dessa forma, no diálogo das atividades realizadas no processo de Estágio em aproximação com a realidade educacional em sua totalidade, tem-se a práxis, a investigação sobre e na prática docente, e a constituição da identidade Profissional do docente em formação inicial e contínua.

A compreensão do estágio, pois, em uma dimensão epistemológica, é descrita no depoimento do Docente Universitário 7.

A minha concepção desse Estágio é essa disciplina que valoriza, que incentiva ou que permite uma prática profissional observada, uma prática profissional dentro de um espaço, literalmente desse futuro profissional [...] esse momento de construção desse conhecimento permitindo que o futuro professor possa refletir, fazer uma análise crítica é estabelecer problematizações dentro dessa prática e elaborar, acho que um dos objetivos principais desse estágio, é elaborar soluções pertinentes ao contexto que ele está vivendo, mas soluções, não soluções ao acaso, mas soluções com argumentos acadêmicos. Eu tenho muito uma percepção junto Estágio de trabalhar muito com uma linha da epistemologia da prática, [...] porque aí há uma possibilidade de análise desses processos (Docente Universitário 7).

O Estágio é visto assim como componente curricular que promove a observação, investigação e intervenção e é carregado de intencionalidade que é característico da práxis reflexiva, conforme direciona Pimenta (2012), que apresenta alguns aspectos relativos à prática na condução da pesquisa científica, a saber “a intencionalidade [...] a sua natureza que é social, a necessidade da ação conjunta e a sua realização efetiva como trabalho humano” (Pimenta, 2012, p. 100). Esta concepção de estágio apresentada no depoimento do Docente 7, quando considera esses aspectos apontados pelo autor supracitado, reafirma nosso posicionamento acerca do Estágio na perspectiva dialógica colaborativa em que esse movimento de análise e reflexão

ocorre nas trocas realizadas na interação com todos os envolvidos no processo. Dialogismo presente na concepção da Docente Universitária 5.

Uma concepção de Estágio que olha para a escola como um lócus privilegiado de formação profissional e que enxerga o professor da escola básica como um parceiro na Formação dos licenciandos, então é uma relação de parceria de complementaridade de indissociabilidade teoria-prática (Docente Universitário 5).

A reflexão, então, embora tenha os múltiplos olhares individualizados de cada sujeito envolvido, nesta concepção colaborativa do Estágio, deixa de ser prática individual e como práxis se constitui como ação social e transformadora de realidade.

Ao tratar dessas possibilidades de ação reflexiva dentro dos Estágios, Aroeira (2009) chama-nos a atenção para o fato de que, embora o Estágio nesta interação colaborativa entre Universidade e Escola reveste-se de possibilidades para a reflexão, não se pode atribuir ao Estágio a responsabilidade de sozinho realizar esta reflexão na formação docente e por isso, o Estágio deve ser visto na verdade como eixo articulador da formação. Foi a concepção apontada pelo Docente 4, para quem:

o Estágio é um eixo que reúne, articula ou congrega, toda a formação na área específica, com as disciplinas vinculadas à Educação, que são as disciplinas que aqui nas UFES estão vinculadas ao Centro de Educação e o Estágio permite essa articulação, na medida em que ele é justamente o lugar da Práxis em que prática e teoria não se dissociam, não se separam e ao mesmo tempo é possível perceber como elas se retroalimentam, se enovelam (Docente 4).

Ainda na mesma linha, Pimenta e Lima (2017) argumentam que teoria e prática devem estar presentes em todas as disciplinas, para que, nessa conexão em que o Estágio é o eixo articulador de todas elas, possam em conjunto contribuir para a formação docente.

Outras duas concepções que aparecem no depoimento do Docente Universitário 1 é o Estágio como pesquisa e o Estágio como Poética. Segundo Pimenta e Lima (2017), a Pesquisa no Estágio

traduz-se de um lado na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos nos quais os estágios se realizam; por outro, e em especial, exprime-se de possibilidades de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (Pimenta; Lima, 2017, p. 14).

Esta perspectiva é mais ampla, posto que, conforme assevera Aroeira (2009, p. 155), há uma distinção entre pesquisa e reflexão, na medida em que a “pesquisa é construção de

conhecimento a qual parte de um problema de estudo, de recursos teóricos”, de modo que, embora a autora reconheça que a reflexão na perspectiva da práxis colaborativa possibilita a crítica e a dialética, a pesquisa é mais abrangente.

A concepção de estágio como poética, conforme menciona a Docente Universitária 1, é a perspectiva que permite a “produção pessoal de sua arte pelo estagiário” (Docente Universitário 1). É, portanto, como cada estagiário realiza subjetivamente suas ideias e ações baseadas em suas escolhas particulares e vai se constituindo em sua identidade como profissional.

Da análise acerca das concepções dos docentes participantes, é possível perceber que há uma diversidade de concepções entre os envolvidos nos processos de Estágio da Instituição, com uma tendência para uma concepção reducionista do Estágio pelo conjunto de docentes da Educação Básica. Embora tenham docentes universitários apresentado a concepção de estágio como hora da prática, a maioria dos docentes trouxe em seus depoimentos concepções de estágio que primam pela indissociabilidade entre teoria e prática, a valorização da reflexão, da análise e da produção de conhecimento, da epistemologia e da pesquisa, tendendo a uma concepção de estágio como aproximação da realidade, atividade teórica e pesquisa.

Esta diversidade de concepções reafirma o nosso posicionamento em defesa de um estágio colaborativo em que ocorra maior aproximação entre Universidade e Escola, e que esta aproximação contribua fortemente para o estabelecimento de ações formativas que ampliem as concepções e contribuam significativamente para a formação docente.

3.2.3 Práticas de Estágio

Conforme as concepções de estágios sistematizadas no referencial teórico e na análise realizada na seção anterior, há várias possibilidades de práticas de estágios, que podem configurar-se de maneiras distintas. O próprio distanciamento apontado nas concepções dos professores respondentes sobre o estágio, indica distintos posicionamentos dos docentes, e nos induz a questionar: Que práticas de estágio tem acontecido nos cursos de Licenciatura da Universidade participante para que haja concepções tão diversas dentro de um mesmo processo formativo? Tem ocorrido uma coerência entre as concepções de estágios dos docentes e as práticas desenvolvidas nestes processos de que participam?

Diante de tais questionamentos, neste eixo de análise, dialogamos sobre que práticas de estágios aparecem no depoimento dos docentes entrevistados que possam representar como esses Estágios têm se configurado nesse contexto.

Acerca da estruturação dos estágios nos cursos de Licenciaturas da Universidade Federal do Espírito Santo, conforme análise documental realizada, lembramos que o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório está definido nos projetos Pedagógicos dos cursos como Componente Curricular, disciplina obrigatória que possui 60% da carga horária prática e 40% teórica.

No § 4º do Artigo 1º da Resolução CEPE/UFES 014/2022 que regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura define as formas como serão praticados os estágios dos cursos de Licenciatura definindo que serão “sob a forma de análise, investigação, intervenção e produção de conhecimentos relativos aos processos educativos ou à sua gestão” (Ufes, 2022). As práticas defendidas na normativa estão em consonância com a perspectiva defendida nesta pesquisa e apresentam coerência com a concepção da maioria dos docentes universitários entrevistados.

Com relação aos docentes participantes da educação básica percebemos que essas compreensões são práticas incomuns, sendo mais recorrentes práticas que privilegiam a observação desvinculada de processos de problematização, a repetição de modelos, a elaboração de planos e materiais didáticos em situações simuladas distantes da realidade.

Um ponto que merece destaque nos depoimentos dos participantes da educação básica é que nos processos de constituição dos estágios alguns relatos demonstram o distanciamento de alguns professores orientadores da Universidade e o não acompanhamento dos licenciandos, uma prática que está normatizada na Resolução que regulamenta o estágio da Universidade.

A análise e a reflexão são atividades que além de descritas como formas como se devem realizar o estágio, são privilegiadas na forma em que estão estruturadas as disciplinas na normativa, mas que nas práticas podem estar configuradas de outras maneiras. O depoimento da Docente Universitária 1 trata dessa organização

funciona dessa maneira, não só pela estrutura como o Estágio [...] é configurado dentro do curso que a gente tem aqui na Ufes, porque a gente tem a interlocução entre a disciplina, aqui, o dia que os aluno vem com as aulas com a gente na UFES e depois a prática com a reflexão e a parte supervisionada com os professoras da Educação

Básica na escola, mas pela relação intrínseca entre aquilo que eles desenvolvem lá com os estudantes no Ensino Fundamental e a reflexividade que acontece aqui, com os professores, então, comigo, com os outros professores da área do curso então essa relação que acontece entre teoria e prática, é, o tempo todo se Inter relacionando (Docente Universitário 1).

O depoimento do Docente Universitário 1 também destaca a pesquisa como uma prática de estágio, na conexão da disciplina de estágio com o Trabalho de Conclusão de curso. Além disso, traz outra perspectiva que é a questão do aluno poder expressar sua subjetividade nas práticas de estágio, na perspectiva que o docente chama de estágio como poética. Veja:

Mas eu tenho desdobrado não só o Estágio como Práxis, mas eu penso num tripé: o Estágio como Práxis, Pesquisa e Poética. O Estágio como pesquisa eu tenho assim fomentado e instigado a possibilidade de trazer para dentro da pesquisa de Trabalho de Graduação, Trabalho de Conclusão de Curso aquilo que eles fazem nos Estágios, [...] e aí pensar um projeto dentro da escola que cria essa interlocução para trazer para dentro da pesquisa do final da Graduação essa interlocução, e aí o Estágio como poética eu penso para que eles criem uma articulação entre o trabalho poético deles [...] eu tenho tentado criar essa articulação para que eles não olhem para o Estágio assim [...] ah agora eu venho para o Centro de Educação e faço só a Teoria, sabe? (Docente Universitário 1).

Outras práticas que ampliam as possibilidades dos Estágios Curriculares podem ser observadas nos depoimentos é a imersão no espaço e atividades da escola e a interlocução com profissionais das diferentes dimensões de atuação futuras do licenciando para o relato de experiências vivenciadas no exercício profissional. Conforme relatam os docentes,

Então, dentro da carga horária teórica, nós realizamos leituras, debates e eu gosto muito de trazer, é não dá para separar de forma rígida o elemento teórico e o elemento prática. Como eu disse, eu procuro trazer uma formação teórico-prática, [...] então tem um momento dentro do semestre. [...] eu convido vários profissionais que atuam diretamente nas escolas de Educação Básica, Fundamental II e Ensino Médio e EJA. Então nas diferentes modalidades e segmentos de ensino e indiretamente, profissionais que atuam, por exemplo, em Projetos nas Secretarias de Educação Municipais e Estadual. Projetos variados né? Formação continuada de professores [...] então esses relatos são muito interessantes (Docente Universitário 3).

eu peço muito para que eles participem quando possível e, se permitido, dos Conselhos Escolares, da escola como um todo, do planejamento da disciplina e do Conselho de Classe, onde participam, pais, mães, comunidades, para que eles tenham essa visão bem mais ampla, bem mais geral, do que não só a sala de aula, ministrar algum conteúdo, acompanhar algum professor na ministração de algum conteúdo que ele esteja desenvolvendo com os estudantes. Em linhas gerais é isso. (Docente Universitário 6).

Considerando os depoimentos dos professores participantes, é possível identificar que nas experiências vivenciadas pelos estudantes licenciandos durante os estágios há oportunidades para se vivenciar os processos de reflexão e de pesquisa com articulação entre a universidade e

escola (Docente Universitário 1), mas que também há espaço para potencializar a interlocução com os profissionais que integram o coletivo das escolas campo (Docente Universitário 3) e processos em que há o planejamento e conselhos escolares, vivendo-se ações que são produzidas no chão da escola.

Por outro lado, também há indícios de que há ocorrências do estágio em uma perspectiva de ausência de interação e de mera observação, ainda que de forma isolada nos depoimentos docentes, conforme os recortes apresentados a seguir.

Não acho que o estágio contribua, não da forma que vem ocorrendo, eles só observarem um ou dois meses o professor regente, e atuar na regência uma ou duas vezes, não, se nós tivéssemos mais tempo para o estudante ficar na escola, se tivesse um incentivo para o professor supervisor da escola como, o Residência Pedagógica por exemplo, até poderia ter uma contribuição (Docente Universitário 7).

Às vezes, até tem um ou outro estagiário que interagem com a gente, mas eu vejo mais eles observando e fazendo anotações e a gente nem sabe o que eles estão anotando (Docente EB 3).

Em síntese, os depoimentos demonstram que há uma diversidade de práticas de estágio nos cursos de formação da Universidade, com predomínio de práticas de estágio que valorizam a práxis, a reflexão e a imersão. As práticas de Estágio como pesquisa ainda se apresentam de maneira isolada, mas já sinalizam para possibilidades já praticadas. Esse cenário aponta para a necessidade de atenção institucional para assumir um compromisso do Estágio Curricular em consonância com o modelo de formação que é defendido na política da Universidade - que já discutimos neste texto.

Não se trata de padronizar as práticas de Estágio, dada a necessidade de diversidade de práticas em um mesmo estágio e a necessidade de adequação das práticas a cada realidade e a cada Projeto Pedagógico de curso. Contudo, para que seja possível a articulação até mesmo entre os docentes de estágio, para que sejam compartilhadas as experiências vivenciadas nas diversas práticas. Ao promover a troca de experiências e a colaboração entre os docentes de estágio, cria-se um ambiente de aprendizagem contínuo, em que práticas exitosas podem ser disseminadas e desafios comuns podem ser discutidos e solucionados coletivamente. Esse diálogo e o intercâmbio de experiência contribui significativamente, inclusive, para o fortalecimento da formação contínua dos docentes.

3.2.4 Aproximações e distanciamentos entre a Universidade e Escola

O Estágio curricular que temos defendido nesta pesquisa é o que é constituído por uma maior aproximação entre os docentes e estudantes envolvidos no processo e, conseqüentemente, entre a Universidade e a Escola, em benefício da Formação de professores. Consideramos também ser fundamental a articulação entre formação docente inicial e contínua, pontuada como princípio do Campo de formação docente, como argumentado por Garcia (1999) e preconizado nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, Resolução CNE/CP 02/2015. Assim sendo, buscamos identificar a partir dos dados das entrevistas dos docentes participantes da pesquisa quais os distanciamentos e aproximações são apontados no contexto da interação entre universidade e escola, produzida durante os Processos de Estágios dos cursos de licenciaturas da Universidade.

É importante lembrarmos que a Universidade Federal do Espírito Santo é a única Universidade Pública do estado, e sendo as instituições de ensino superior *locus* legalmente reconhecido para a formação docente inicial, a Ufes tem relevante papel na formação de professores e na Educação no Estado. É válido ressaltar que esse reconhecimento também foi apresentado nos depoimentos dos docentes entrevistados como um fator que facilita a interlocução entre a Universidade e as Escolas. Veja o relato do Docente 3:

Existe uma articulação, [...] nós somos a única Universidade federal Pública do Espírito Santo. [...] Então, a nossa Universidade tem uma tradição que nenhuma outra Instituição, pública ou privada do Espírito Santo tem na Formação de profissionais de Educação. Hoje nós atendemos, eu creio que em torno de 14 Licenciaturas, então nenhuma outra Instituição atende a tanta Licenciatura como nós. Então essa articulação é muito potente, ela é muito enriquecedora [...] então é uma interação consolidada e muito enriquecedora em termos de aprendizagens (Docente 3).

Considerando a singularidade da Ufes na formação docente do Estado do Espírito Santo, identifica-se que muitos dos docentes das escolas que estão nos processos de Estágio, hoje, das licenciaturas, foram alunos da Universidade. Conforme mencionado nos depoimentos, “eu já estou trabalhando hoje com muitos ex-orientandos que hoje estão na Educação Básica, [...] que hoje são os professores preceptores, supervisores (Docente Universitário 1). “Na hora que eu chego na escola, a gente percebe que a Ufes formou todos os profissionais, quase, que estão na escola, principalmente da escola básica. Formou o pedagogo, o coordenador, o professor” (Docente 2).

Notamos que há um destaque nos depoimentos dos docentes que a relação entre egressos e aqueles que foram seus docentes na Universidade é levada para dentro das escolas, o que, no campo das iniciativas pontuais e individualizadas, tem sido portas de articulação entre a Universidade e a Escola. O depoimento do Docente Universitário 5 evidencia essa interação social, profissional e humana, produzida entre os atores da universidade e escola, quando cita que o professor Supervisor do Estágio é ex-aluno da Universidade e que influencia, inclusive, a satisfação dos estagiários em relação ao estágio. Veja:

[...] nessa questão da Escola campo com a Universidade, é um fato que eu percebo claramente e de forma constante, é o fato de você, quando encontrar professores que foram formados aqui, a reação para com os nossos estudantes e a satisfação dos estudantes para com o professor e para com a escola e para as relações estabelecidas nesse âmbito é infinitamente muito maior do que quando você faz isso com professores formados em Instituições privadas (Docente Universitário 5).

A atuação solitária por parte do docente orientador de Estágio para estabelecer uma receptividade das escolas em relação aos estágios é percebida nos depoimentos dos Docentes Universitários 3 e 5, que, a respeito desta aproximação e do enfrentamento das dificuldades para superação dos distanciamentos, relatam:

quando eu cheguei na UFES [...] eu assumi as disciplinas de Estágio Supervisionado do Curso e saí em busca de escolas em que eu pudesse introduzir os meus alunos para que eles realizassem o estágio. E fiz isso pessoalmente porque eu gostaria de construir essa relação de parceria com a escola já naquele momento. E me surpreendi muito com a resistência das escolas para receber os nossos estagiários [...] então era um tratamento que revelava um certo ressentimento em relação à universidade. E a gente foi quebrando isso com muita paciência, com muita humildade, construindo as primeiras relações com as primeiras escolas que se abriram e essa escola então foi percebendo que era vantajosa essa relação, e a partir de então viemos construindo uma relação com as redes que hoje torna muito mais acessíveis às escolas (Docente Universitário 5).

eu vejo uma receptividade muito grande quando a gente chega nas escolas ou quando a gente estabelece um diálogo dizendo que vem da Ufes, existe uma receptividade pela possibilidade de atualização de práticas, ou mesmo pela interlocução, porque muitos desses professores, pensando especificamente na área que eu trabalho e oriento, muitos desses professores são professores únicos da disciplina dentro da escola, então eles muitas vezes eles se sentem isolados, não tem interlocutores da disciplina ali dentro da própria Instituição (Docente Universitário 1).

A Ufes poderia mandar ofícios, poderia procurar, através dos Departamentos, colocar escolas que podem estar recebendo os estudantes [...] os professores que têm interesse entram em contato, mas parte acho muito do profissional é uma iniciativa muito pessoal (Docente Universitário).

Identificamos na fala dos docentes que há um esforço por parte deles para estabelecer a articulação e tentativas que demandam tempo e que essa ação é um processo trabalhoso para os professores, requerendo investimento pessoal e parceria com as redes de ensino.

No depoimento da Docente Universitária 1, essa perspectiva do interesse dos docentes da Educação Básica em estabelecer o diálogo com os docentes da Universidade para superar o isolamento que muitas vezes ocorre dentro da própria escola, revela o reconhecimento dos docentes quanto a necessidade de busca do fortalecimento coletivo da profissão. Seu posicionamento tem uma potencialidade significativa, posto que, nas palavras de Nóvoa (2022, p. 16), “isolados, os professores podem pouco, mas reunidos em instâncias fortes não deixarão de ser devidamente tidos em conta pelas políticas públicas”.

Concordamos com a queixa na fala da Docente EB1 quando reclama pela ausência de uma ação mais efetiva por parte da Universidade para que essa colaboração ocorra e que não fique centrada na busca pessoal por parte dos docentes que tenham interesse nesse diálogo. Não que não sejam importantes essas aproximações pessoais entre os docentes da Universidade e da Escola campo. No entanto, há a necessidade de uma tomada de posição Institucional e entre a escola e a universidade, para que esta aproximação e a colaboração seja fortalecida, considerando as responsabilidades de cada instituição. Aroeira (2009), quando trata do Estágio curricular Supervisionado na dimensão da perspectiva colaborativa, o define como “processo formativo, em que existe uma relação interativa e institucionalizada entre escola e universidade” (Aroeira, 2009, p. 29).

Na esteira dessas questões, destacamos que na valorização da articulação interinstitucional assume-se as responsabilidades de cada uma das instituições. Como argumenta Nóvoa (2022), embora as universidades sejam responsáveis pela formação inicial dos professores, elas não podem garantir sozinhas uma formação profissional adequada. Para ele, as universidades são indispensáveis para a produção de conhecimento e ciência, mas precisam da colaboração das escolas de educação básica, dos professores e de outros atores, considerando inclusive, que há a impossibilidade para que esta formação ocorra senão de dentro da própria profissão e na interação com a realidade das escolas e na partilha com professores no contexto da profissão. Por outro lado, o referido autor aponta que a formação continuada, geralmente responsabilidade das escolas básicas e das redes estaduais e municipais, muitas vezes recorre a empresas e fundações e pouco se aproximam das universidades, ocorrência que já tem sido identificada em redes municipais do estado Espírito Santo.

Caprini, Queiros e Aroeira (2023), em estudo realizado em sites institucionais das Secretarias Municipais da Grande Vitória e do Estado do Espírito Santo e a partir de relatos de participantes dos grupos de pesquisa que atuam nas redes educacionais, identificaram que no período que

correspondeu ao período excepcional de Pandemia de Covid-19, “prevaleceram formações instrumentalizadoras de práticas, atendendo à ideologia neoliberal de educação, não ancoradas por processos reflexivos e coletivos, que são necessários para a formação de docentes críticos” (Caprini; Queiros; Aroeira, 2023, p. 214). Ao discutirem acerca dessas práticas em torno da formação docente em tempos neoliberais, os autores destacam que os movimentos de “privatização do Estado (público)” resultam em precarização e desvalorização da profissão docente, de maneira que “é preciso resistir e transformar o que esse cenário neoliberal impõe como retrato de escola pública com uma reflexão crítica e com a luta coletiva” (Caprini; Queiros; Aroeira, 2021, p. 202). Nóvoa (2022) também destaca que a formação contínua requer a participação ativa dos professores e das escolas, mas não deve se limitar à prática repetitiva sem reflexão e a Universidade devem assumir suas responsabilidades em relação à formação docente. O autor conclui que é necessária uma nova institucionalidade que una universidades e escolas básicas, indo além de parcerias pontuais para e promovendo uma colaboração mais estruturada e contínua. Nessa perspectiva de responsabilidades institucionais, a colaboração deve ser baseada em relações equilibradas, sem hierarquias de poder que possam desvalorizar a contribuição dos professores das escolas e sem a diminuição da importância das Universidades em relação aos saberes e às produções científicas sobre a educação (Nóvoa, 2022). Ao contrário, é preciso que esses saberes se conjuguem formando o que ele define como “um terceiro gênero do conhecimento” que se realiza dentro da profissão, na interação entre a Escola a Universidade e os docentes.

Além disso, é importante que haja uma intencionalidade interinstitucional para que a aproximação entre a Universidade e a Escola ocorra, considerando, como já afirmado por Nóvoa (2017), a necessidade dessa aproximação como um novo espaço resultante do entrelaçamento dessas instituições com a própria profissionalidade docente. Segundo ele, a simples coexistência dessas instituições não garante uma formação docente de qualidade; é preciso que ambas as partes trabalhem com um objetivo comum e de maneira articulada. Essa intencionalidade deve ser manifestada por meio de políticas e práticas que incentivem a colaboração, a troca de conhecimentos e a construção conjunta de soluções para os desafios postos na e para a profissão.

O depoimento do Docente 4 destaca que, por vezes, a articulação entre Universidade e Escola não acontece por ausência de intencionalidade comum entre as instituições. Menciona: “Claro, também que nos deparamos com escolas ou profissionais que talvez não tenham uma

perspectiva de Estágio como uma possibilidade de parceria ou de articulação e que nem sempre tem a mesma receptividade” (Docente Universitário 4). Essa ausência de interesse de articulação por parte das escolas e das redes, por vezes, reside no distanciamento de concepções de estágios que tratamos na seção anterior há depoimentos de experiências de parcerias negadas. Veja:

Porque as escolas tinham a ideia de que a gente mandaria alunos para lá para ficarem observando o trabalho deles, para criticar. Eu cheguei a ouvir de uma diretora que queriam mandar os alunos deles para cá para depois escreverem artigos criticando a gente e nós não queremos essa exposição. Ou então, o que a gente ganha formando os alunos de vocês? (Docente Universitário 5).

Outras queixas de ausência de interesses institucionais demonstradas nas falas dos respondentes estão relacionadas ao posicionamento político institucional da universidade, ou a questões externas que serão detalhadas adiante. De um lado, alguns docentes da Educação Básica reclamam da ausência de uma proximidade por parte da Universidade, como vemos nos relatos abaixo.

Em particular, sinto muita falta dessa proximidade entre a Universidade e a nossa escola. como você quebra isso? estabelecendo diálogos e cadê o diálogo? Fica todo mundo muito preso na rotina acadêmica, muito preso ao currículo encaixotado, cada um na sua caixinha, fecha a porta da sala, leciona, deu o horário vai embora e a gente fica à mercê de. Se eu não saio para buscar essa parceria, fica complicado (Docente EB1).

Acho que falta a gente ter uma parceria maior. Acho que há muitos projetos que podem ser desenvolvidos em parceria com a Universidade, mas muitas vezes falta tempo para a gente realizar isso e muitas vezes parece que falta interesse da Universidade também, parece que eles não querem colaborar, só querem que a gente receba os alunos (Docente EB2).

Existe um distanciamento aí da Universidade com as escolas, poderia ser mais próxima. Assim eu entendo que tem vários desafios neste contexto aí, mas assim existe uma necessidade de uma proximidade maior, de uma conversa maior, da Universidade com as escolas, até porque você está formando um profissional para esta escola, então precisa se aproximar mais (Docente EB3).

Eu não vejo como uma articulação, o Estágio é até uma oportunidade para unir essas experiências da escola e da Universidade, mas falta essa proximidade real de parceria mesmo (Docente EB6).

De outro ponto, entre os docentes Universitários, há o relato que as redes públicas de Educação Básica têm se isolado da Universidade: “parece que a Secretaria cria um entrave que parece que ela não quer que a gente entre na Escola” (Docente 1). “Nós percebemos em algumas Redes, em algumas gestões educacionais, uma certa resistência, um certo distanciamento intencional da Universidade (Docente 3).

Há entre os docentes Universitários participantes da pesquisa uma unanimidade em relação à percepção de que uma das redes tem apresentado um excesso de exigências para permitir a entrada dos estagiários nas escolas, e afirmam, como é o caso do docente Universitário 2, que “essa articulação hoje em dia está ficando cada vez mais burocrática, mais emperrada, mais complicada”. O que se observa, é que “são dificuldades e obstáculos de ambos os lados, tanto aqui na esfera Federal quanto na Estadual e Municipais, que dificultam essa interação” (Docente Universitário 3).

Além do aspecto político, há sinalização por parte dos Docentes Universitários 2 e 3 de que com o aumento da violência nas escolas, as redes de Educação Básica têm tido um maior cuidado e reduzido o número de pessoas que circulam na escola, o que gera também restrições para a entrada de estagiários nesses espaços. Além disso, há a percepção de que, apesar de haver receptividade nas escolas, ela está atrelada a uma série de aspectos burocráticos (Docente 3) que impactam uma articulação maior entre as instituições.

Um distanciamento, em outro aspecto, está relacionado à restrição dos espaços de interesse para a realização dos estágios ao entorno da Universidade. Esta restrição aparece no depoimento do Docente Universitário 1 e do Docente EB 6.

Uma coisa que eu vejo como frágil do nosso trabalho como professores é o quanto a gente fica muito centrado, próximo, assim nas escolas circundantes [...] eu acho que a gente precisava conseguir desenvolver práticas que fossem realizadas em outros projetos, em outras Instituições que não só aquelas próximas da UFES, porque senão acabam sendo as mesmas instituições que acabam sendo atendidas pela Universidade, [...] e que outras comunidades têm muito para aprender e para ensinar (Docente Universitário 1).

Acredito que há muitos alunos e escolas a serem contempladas e seria importante que se contemplasse de forma mais ampla pois trabalho já há dois anos em escola pública em outra rede e não vejo essa procura de estagiários em nenhuma disciplina e acredito que teria sim alunos que morem nessa região e que pudessem estar nessas escolas, talvez esse processo fique preso em escolas específicas e podia ser mais amplo (Docente EB6).

Em uma síntese dos resultados das respostas ao questionamento sobre como avaliam a articulação entre a Universidade e escola nos processos de estágios em que estão envolvidos, os depoimentos apontam uma fragilidade na articulação, com pequenas exceções, como na fala da Docente Universitária 1, para quem “essa articulação entre Escola e Universidade tem acontecido de uma maneira muito profícua” (Docente Universitário 1). Porém, de modo geral, a avaliação dessa articulação entre Universidade e escola é mal avaliada chegando a ser

considerada pelo Docente Universitário 6 como “péssima, péssima, medonha, horrível” (Docente 6).

Os dados analisados reforçam a necessidade de uma tomada de decisão Institucional que fomenta essa articulação. Há, na fala dos docentes, esse reconhecimento de que algo precisa ser melhorado nesta relação e que há uma responsabilidade da Universidade nesse processo. Veja:

Nós precisamos ampliar as ações de trabalho colaborativo com as Redes, melhorando a nossa comunicação com elas, mais diálogos, estando mais presentes nos desafios, nas políticas que essas Redes enfrentam e por parte das Redes públicas, falta uma maior abertura para esse trabalho colaborativo [...] nós não temos desenvolvido muitas ações, no sentido de envolver esses profissionais em um processo de formação continuada, em outras atividades aqui na UFES. É uma frente que nós temos que trabalhar muito e digo no plural, porque meus colegas também (Docente Universitário 3).

Eu acho que falta isso, uma articulação maior, [...] pessoas mais direcionadas seja na escola seja na Universidade, que seja mais claro, quem que eu tenho que procurar aqui e lá. [...] é no sentido de acolher os estagiários, de acolher os professores, falta a Universidade entrar mais na escola de outras formas [...] a Universidade tem que pensar maneiras mais diretas, criar mecanismos, evidentemente, para esse vínculo com as Secretarias, porque as escolas estão abertas, mas a gente só entra se a Secretaria, ela tem que dar o aval (Docente Universitário 2).

O fortalecimento das parcerias institucionais entre Escolas e Universidades é fundamental. Projetos colaborativos, programas de formação contínua para professores e a criação de redes de intercâmbio de saberes são algumas das ações que podem aproximar essas instituições. A valorização dos estágios como um espaço de formação mútua, onde tanto licenciandos quanto professores em exercício aprendem e se desenvolvem, é um passo importante nesse processo.

Embora existam distanciamentos significativos relatados pelos participantes e que estão postos como desafios às Instituições, as aproximações possíveis e a articulação que, em certa medida já acontece nos processos de estágio, concebidos no trabalho colaborativo, evidenciam o potencial transformador dessa relação. A superação das divergências de concepções, o fortalecimento das parcerias institucionais, sobretudo pela valorização dos estágios como importante frente de aproximação, são caminhos que podem promover uma formação docente mais integrada e contextualizada.

A proposta de criação de um Núcleo, que figura como produto desta pesquisa, encaminha uma possibilidade de estabelecimento institucional de um espaço que possa diminuir as distâncias apontadas, auxiliar no enfrentamento dos limites impostos para esta relação e fomentar as

possibilidades de contribuição à docência e à formação docente, a partir das interações realizadas por meio dessa articulação entre Universidade e escola.

3.2.5 Limites e possibilidades na articulação entre Universidade e Escola

Considerando o cenário exposto na seção anterior, que indica existência de um distanciamento entre as instituições envolvidas no Processo de Estágio Curricular Supervisionado, impostas por diversos limites que atravessam os processos de Estágio Colaborativo entre Universidade e Escola, nesta seção, discutimos quais limites e possibilidades são indicados pelos docentes entrevistados.

Conforme relata o docente Universitário 6, “os limites são muitos”. Dentre eles, o que aparece com mais recorrência nos depoimentos como limite para que a relação entre a Universidade e a Escola estabeleça uma proximidade é a burocratização dos processos de estágio. Os depoimentos por parte dos docentes Universitários relatam que há exigências excessivas de documentos e uma longa tramitação processual para que se possa inserir os estudantes em campo de estágio. Veja:

Hoje por exemplo, a burocracia faz isso. Eu comecei o semestre em agosto, só consigo colocar os estudantes um mês, um mês meio, dois meses depois e nosso semestre não é tão longo assim (Docente 2).

por exemplo nós gostaríamos de estar na escola em atividade desde a primeira semana, vamos supor, mas por uma série de trâmites e questões legais nós temos uma necessidade de ver esses trâmites não tem um andamento para estarmos nas escolas. Isso é claro, nem sempre está vinculado, propriamente à vontade do professor da escola campo, ou da Universidade, ou próprio aluno, o estudante, mas há uma série de normas e questões (Docente 4).

A demora para adentrar às escolas, como anunciada nas falas acima, parece repercutir negativamente no Estágio Curricular Supervisionado, distanciando-se da perspectiva que defendemos e dando ênfase a uma concepção burocrática de Estágio. Isso é o que, segundo Pimenta e Lima (2017), valoriza o preenchimento de fichas e documentos, sendo o estágio mero cumprimento da legislação. Nessas circunstâncias, acrescenta o respondente, “grande parte do tempo é consumida pela discussão e encaminhamento do termo de compromisso de estágio” [...] inviabiliza a parte mais importante do estágio, que é a reflexão sobre essa vivência pedagógica (Docente Universitário 5).

Entendemos que é preciso incorporar-se administrativamente a concepção de Estágio que pratica a colaboração entre Universidade e a Escola, e com a devida responsabilidade institucional em relação a tal processo. Como destacam Oliveira e Rosa (2019), houve uma importante mudança legislativa em relação ao estágio, a partir da promulgação da Lei 11.788/2008, quando passa a concebê-lo como ato educativo. Sobretudo, modificando a responsabilidade das instituições de ensino em relação ao estágio, posto que, se na legislação anterior exigia-se da instituição de ensino tão somente a celebração do termo de estágio, com a Legislação de 2008, que sofreu alterações em 2024, a instituição de ensino passa a ter um outro papel nessa relação na medida em que passa a ter um compromisso pedagógico por ele, inclusive com a indicação de professor para a orientação do estágio, e principalmente, em relação ao estágio obrigatório que não é tido mais como uma complementação à formação, mas passa a fazer parte do projeto pedagógico do curso.

Essa mudança histórico-legislativa é importante para o fortalecimento do Estágio Curricular obrigatório, em geral e, em relação aos estágios curriculares nos cursos de formação de professores, as Diretrizes Nacionais para a formação de professores, na forma como analisamos no Capítulo 1 desta dissertação, dão conta de valorizá-lo como componente obrigatório na organização dos cursos de licenciatura. Com maior enfoque do seu caráter pedagógico e dimensão formativa na Resolução CNE/CP 02/2015, um brusco retrocesso ao praticismo, dissociado da teoria, na Resolução CNE/CP 02/2019, e uma retomada parcial da valorização, no aspecto normativo, na Resolução CNE/CP 04/2024. Parcial porque, embora traga aspectos relevantes do Estágio relacionados à dimensão crítica e formativa, faz menção no texto do estágio como aplicação prática da teoria adquirida pelos licenciandos em outros componentes.

Nesse contexto, é importante que a Universidade como instituição responsável por essa organização pedagógica, não fique presa à concepção retrógrada do estágio, como se sua responsabilidade por este componente se encerre na elaboração e tramitação do termo de estágio, e passe a ter esse olhar pedagógico sobre o estágio como processo formativo. É importante que, na instituição, o estágio seja tratado na especificidade dos cursos, tendo um olhar para as peculiaridades dos estágio das licenciaturas, no que se diferenciam do estágio nos bacharelados.

Quanto às distinções necessárias, os Docentes Universitários 4 e 5, trazem como um fator limitador nos processos de estágio o tratamento dado, sobretudo nas exigências de uma das redes de ensino, que equiparam o estágio obrigatório do estágio não obrigatório, sendo o último

remunerado e integrante do currículo, como atividade complementar e não como componente curricular obrigatório, não sendo pré-requisito para a formação - diferença que também se concretizou na evolução legislativa de que tratamos. Nessa perspectiva de estágio, com forte valorização do aspecto documental em detrimento de um olhar pedagógico para esse processo, conforme, depõem os Docentes Universitários 1 e 6.

A gente tem se tornado, enquanto professor de Estágio, um burocrata que recolhe muito papel e tem tornado muito difícil a entrada dos estudantes, o que inclusive dificulta o tempo de permanência e o tempo de realização dos projetos [...] falta, primeiro de tudo, um amparo em relação a isso para que a gente não se torne um executor de papéis, para que a gente possa trabalhar mais na parte pedagógica (Docente Universitário 1).

Bem, os limites para mim são os contextos burocráticos. A Institucionalização dos Estágios toma muito tempo nosso, dos alunos [...] eu compreendo que a Ufes precisa se flexibilizar mais, sem isso, todos os nossos esforços caem por terra. Por quê? Eu entendo que os tecnocratas da Ufes muitas vezes percebem que a escola é nossa e não é, tem os limites (Docente 6).

A burocratização do estágio supervisionado na relação entre a universidade e a escola apresenta desafios significativos que podem impactar negativamente para o processo formativo. Esse amparo, segundo descrito pela Docente Universitária 1, é o que propusemos como uma possibilidade de contribuição significativa, que é a Institucionalização da política de estágio, com forte articulação com as redes das instituições de Educação Básica, conforme temos proposto como produto desta pesquisa que é a criação do núcleo de articulação entre universidade e escola nos estágios. Nessa perspectiva, a implementação de estratégias que visem simplificar processos administrativos, oferecer suporte adequado e promover a flexibilidade, para que seja possível minimizar esses efeitos negativos e transformar o estágio supervisionado em uma experiência verdadeiramente enriquecedora para todos os envolvidos.

Outro limite apontado nos depoimentos é a burocratização e precarização do próprio trabalho docente, em que os professores são tomados de muitas tarefas que os sobrecarregam e limitam as suas práticas, sobretudo no cenário de desprofissionalização docente que já discutimos.

Os professores têm uma carga horária muito apertada, eles têm pouco tempo para um planejamento coletivo, as atividades precisam ser muito aligeiradas, por causa do grande volume de conteúdo, da grande quantidade de atividades que o professor precisa desempenhar na escola. Então, isso restringe um pouco as possibilidades desse professor se engajar no trabalho com os estagiários (Docente Universitário 5).

Às vezes a gente está sobrecarregado e não quer inventar muita moda, acaba fazendo o trivial, só para prestar conta mesmo e a gente acaba se apegando à questão salarial, à questão de recursos e acaba utilizando esse discurso para não inovar tanto (Docente EB5).

O nosso trabalho tem se transformado muito, porque a gente tem muitas demandas para atender a formalidades, planilhas, documentos e mais documentos que nos tiram momentos importantes em que a gente pudesse estar elaborando projetos, em que pudéssemos nos atualizar, fora que é muito corrido porque a maioria de nós trabalha em mais de uma escola, porque o salário em uma só não é suficiente (Docente EB 6).

Acerca desta precarização do trabalho docente e desvalorização profissional, Nóvoa (2019) pondera que

é evidente que todas as profissões têm um lado conservador e rotineiro, o que as impede de construírem políticas de formação que conduzam à renovação das práticas e dos processos de trabalho. Impõe-se, por isso, compreender a importância de uma interação entre estes três espaços – profissionais, universitários e escolares – pois é na interação entre três vértices, neste triângulo, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente (Nóvoa, 2019, p. 7).

Segundo o referido autor, no Brasil, há muitos estudos que apontam para essa precarização, porém, os diagnósticos existentes ainda não resultaram em uma transformação significativa nas escolas públicas ou nas condições de trabalho e formação dos professores. Ele acentua que se observa uma fragmentação nas licenciaturas e uma falta de valorização da formação de professores nas universidades e que, geralmente, os cursos de formação docente não são priorizados pelas políticas universitárias e raramente são a primeira escolha dos estudantes. Para superação desse cenário ele aponta que mudanças profundas só ocorrerão se as instituições de ensino superior derem mais importância às licenciaturas. As universidades podem ser o ponto de partida para essa mudança, enfrentando os desafios com coragem e comprometimento, em vez de justificar a inércia, focar na necessidade urgente de ação.

Trata-se do comprometimento político pela valorização da profissão, ponto relevante que nos faz afirmar a importância de as Diretrizes 02/2015 terem um capítulo específico para tratar da valorização do magistério. É por isso que concordamos com o Docente Universitário 6, quando afirma que, para superar os limites da burocratização do estágio e da própria docência, é preciso “mais articulação política, muito mais” (Docente Universitário 6). Esta compreensão política para superação dos desafios é reafirmada por Portelinha (2019) para os quais

as discussões sobre o trabalho docente perpassam pelo enfrentamento político e pela luta permanente do espaço para o debate, estudo, compreensão, apropriação e participação consciente na busca de um projeto social justo e de condições dignas de trabalho, em oposição à divisão do trabalho escolar, contratos de precarização, processos de privatização e de tentativas de esfacelamento dos objetivos coletivos (Portelinha, 2019, p. 79).

A sobrecarga de demandas dos docentes, conforme relatos, impacta profundamente no estabelecimento do estágio curricular, na perspectiva colaborativa, pois, fragiliza as

possibilidades de interação nesse processo, de um maior envolvimento, de oportunidades para o planejamento coletivo, conforme destacado nos relatos abaixo.

Na escola todo dia acontece uma coisa, então a gente tem um monte de demanda que não dá conta [...] então essa recepção de estagiários tinha que ser uma demanda que já tenha que ser considerada para a gente como trabalho, que a gente consiga ter tempo para planejar ações com esse estagiário (Docente EB2).

Às vezes, a gente convida um professor, um supervisor para estar com a gente nos nossos encontros semanais do estágio supervisionado, sabendo que ele vai precisar recusar, porque ele não dispõe desse tempo para participar das reflexões teóricas que a gente faz sobre aquilo que está acontecendo lá na sala de aula dele (Docente 5).

eu acho que acontece de maneira mais produtiva hoje quando existe uma relação mais direta com os professores preceptores mas que poderia ser maior se os professores da escola tivessem mais tempo de planejamento para trabalhar junto com os estagiários e trabalhar mesmo, talvez junto com a gente, sabe, porque às vezes eu sinto que eles estão meio afogados e sinto que às vezes os estagiários representam mais trabalho para eles e não ajuda e não uma contribuição, sabe eu sinto que o Estágio poderia contribuir mais se eles tivessem mais tempo de planejamento, é de trabalho que não fosse dentro da sala de aula, tempo de projeto, por exemplo (Docente Universitário 1).

Outro limite que nos chamou atenção para a necessidade de um posicionamento institucional e para a necessidade de estabelecimento coletivo das condições para a realização do estágio foi a divergência entre os calendários acadêmicos. Observe:

Eu acho que tem uma dificuldade de a gente criar maior interlocução no tempo mesmo da disciplina, sabe, a gente, ainda que a disciplina seja de 105 horas, então a gente tem um tempo grande, é articular o tempo que a gente tem aqui na UFES com o tempo na escola, é, eu sinto que existe uma aceleração, assim de a gente conseguir criar calendários equivalentes para que as coisas se dialoguem. Então já tiveram semestres em que a disciplina..., as minhas aulas teóricas, entre aspas, caíram no dia do PL dos professores, então foram semestres mais profícuos, porque eu consegui potencializar a vinda deles aqui ou a gente ir para escola e nisso criar uma parceira maior, assim desse processo de planejamento acontecer em conjunto, mas de maneira geral, acontece meio em processos paralelos (Docente Universitário 1).

A gente também não consegue estar na escola para fazer isso, porque o tempo da escola é muito diferente do tempo da universidade. Então, esses desencontros, esses descompassos, essas discrepâncias, até mesmo em termos de calendário, o calendário da universidade não é o calendário da escola. E, às vezes, a gente começa o nosso estágio quando o período letivo nas escolas já está caminhando para uma outra etapa, para um momento de avaliação, de recuperação, e os nossos estagiários não viram isso acontecendo, não viram as aulas, não viram o desenvolvimento dos conteúdos. Já chegaram lá no meado do semestre quando tudo já aconteceu na escola (Docente Universitário 5).

Nesse aspecto, a Universidade precisa de um planejamento institucional na construção do calendário acadêmico para que a aproximação entre os calendários seja viabilizada. Tal questão se relaciona com a necessidade que abordamos anteriormente, de que a universidade tenha um olhar para a especificidade das Licenciaturas no estágio.

Há ainda outros limites destacados, decorrentes dos contextos sociais e das discontinuidades de políticas públicas, tais como o fechamento de escolas no turno noturno, que dificultam sobremaneira e a limitação de carga horária para estudantes, que devido à crescente necessidade de auxiliarem no sustento pessoal e familiar, se inserem em estágios obrigatórios que comprometem as 6 horas diárias e 30 horas semanais de estágio previstas no inciso II do Art. 10 da Lei 11.788/2008. Veja:

Infelizmente, nós estamos tendo um problema com o Ensino noturno, em que as opções de campo de Estágio, elas estão variando em função do próprio momento político educacional que o país vive. Há uma grande evasão do ensino noturno e hoje, além de nós termos poucas escolas, que oferecem o turno noturno, do que nós tínhamos há 10 anos. Muitas escolas fecharam (Docente Universitário 3).

Ao mesmo tempo, se existem algumas limitações e nós sabemos que existem outras vinculadas a uma redução de oferta no ensino noturno, então é difícil conseguir, por exemplo escolas da EJA e nós sabemos que isso... vamos chamar de fatos, então nós temos uma dificuldade com relação, em alguns casos, a articular uma escola campo (Docente Universitário 4).

A gente tem, por exemplo, alunos do curso noturno que trabalham durante o dia e tem grande dificuldade para realizar o estágio (Docente Universitário 5).

Algumas ações, alguns elementos que deveriam ser basilares, que deveriam fundamentar uma política pública de educação, elas acabam tendo avanços e recuos, acabam sendo muito condicionadas por essas políticas públicas, pela irregularidade, pela fragmentação, e isso tanto na esfera Federal, estadual quanto Municipal. Nós estamos vivendo isso em algumas redes e infelizmente, com um prejuízo, um retrocesso muito grande, então isso afeta a Universidade (Docente Universitário 6).

O contexto econômico e social, sobretudo após o período de pandemia que vivemos, exigiu cada vez mais que muitos estudantes passassem a conciliar os estudos com o trabalho e muitos recorreram aos estágios remunerados para suprir essa necessidade. Nesse cenário social, faz-se necessário que tanto o Governo Federal quanto a própria Universidade busquem alternativas para promover condições de permanência e conclusão dos cursos. O depoimento da Docente Universitária 5 resume o cenário de desafios impostos ao Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Formação de Professores na Universidade participante e nos aponta um dos caminhos a serem seguidos para a superação desses obstáculos, que é o diálogo.

Então, são limites que a cada semestre a gente vai aprendendo a lidar com eles, com a questão do calendário, das burocracias, das exigências formais, o tempo dos professores. Tudo isso determina que a gente tenha sempre muita disposição para o diálogo, para uma construção partilhada, muito flexível, tolerante, para que a gente chegue aos resultados que a gente tem tido (Docente Universitária 5).

Acreditamos, sobretudo, no diálogo interinstitucional, em consonância com Nóvoa (2022), como potencialidade para alcançarmos a aproximação entre Universidade e Escola e, por

consequência, conseguirmos dar visibilidade e fomentar as possibilidades e contribuições do Estágio Curricular na formação docente. Sua defesa chama atenção das Universidades para uma tomada de posição em prol de melhorias significativas para a profissionalização docente, “em vez de dedicarmos o nosso tempo a elaborar justificações para a inércia, concentremo-nos na injustificabilidade de certas situações. Não há coragem sem ação” (Nóvoa, 2019, p. 12).

Se por um lado foram muitos os desafios apresentados nos depoimentos, por outro, as possibilidades apontadas já sinalizam caminhos a serem traçados para que esse processo de estágio seja fortalecido institucionalmente e que já trazem contribuições à formação docente de todos os envolvidos neste processo e podem ser ampliadas. Observe o que diz o seguinte relato:

Então eu coloco no slide, no título, os limites bem pequenininhos e as possibilidades bem grandes, para eles entenderem que as possibilidades são possíveis de serem viabilizadas, de serem concretizadas (Docente Universitário 6).

Concordamos com a ênfase dada às possibilidades para a concretização das contribuições à formação docente nos Processos de Estágio Curricular, uma vez que o foco nas possibilidades que o Estágio representa nesse contexto permite que as dificuldades sejam encaradas como pontos de partida para fomentar a intervenção Institucional necessária para alcançarmos a articulação entre Universidade e Escola que defendemos. Não pretendemos, portanto, istar uma série de dificuldades enfrentadas pelas instituições, docentes da escola e da universidade e licenciados nos processos de estágio, e ficarmos presas a elas, ao contrário defendemos uma postura Institucional de valorização das possibilidades apresentadas e o caminho do diálogo interinstitucional para que não fiquemos paralisados diante dos obstáculos e que possamos coletivamente superar as dificuldades e distanciamentos apontados e trabalharmos em prol de um estágio curricular centrado na perspectiva crítica emancipatória que se realiza na forma da ação colaborativa entre Universidade e Escola e entre todos os envolvidos no processo.

Uma das principais possibilidades apontadas nas entrevistas com os docentes participantes se relaciona ao aspecto da articulação entre a formação docente inicial e contínua que defendemos, com fundamento em Garcia (1999) e Pimenta (1997). O Estágio Curricular supervisionado “é também uma forma, eu creio, de nós articulamos a formação inicial com profissionais que já estão atuando” (Docente Universitário 3).

Nossa compreensão é a de que o Estágio Supervisionado é um importante processo que possibilita o encontro da formação inicial e contínua, uma vez que nessa relação os licenciandos

estão iniciando sua trajetória formativa para o exercício da docência e os professores, tanto da Universidade quanto da Escola estão em processo de formação contínua.

Por um lado, o Docente Universitário 7, embora tenha uma concepção de estágio na perspectiva da práxis e da pesquisa, de forma isolada se posicionou por entender que o Estágio Curricular é apenas mais uma disciplina no currículo e não contribui em nada para a formação docente. Por outro, porém, houve quase unanimidade nos depoimentos dos demais docentes em apresentar o forte potencial do estágio curricular não só na formação do licenciando, quanto na formação dos professores orientadores do estágio, o docente da Universidade quanto para o docente da escola campo de estágio. Para o licenciando ficou evidenciada a inegável contribuição formativa na medida em que o licenciado é inserido no campo de atuação real da profissão e passa a vivenciar as práticas docentes antes mesmo de se tornar professor.

É importante na formação do Estudante para ele poder ter essa vivência em sala de aula, conhecer a realidade da escola e faz muita diferença na formação profissional, porque eu vim do Bacharelado, na época que eu comecei a lecionar e eu não fiz estágio (Docente EB1).

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2017) consideram que o Estágio Supervisionado para estudantes que ainda não estão atuando como professores pode ser uma oportunidade para unir as experiências e aprendizagens fomentadas ao longo do curso e, mais do que isso, serve como um momento relevante de aprendizado sobre a profissão docente, sendo influenciado pelas relações sociais e pelo contexto histórico em que está inserido. Acerca disso, Nóvoa (2022) argumenta que

ninguém se torna professor sem a colaboração dos professores mais experientes. Nessa convivência adquirimos os gestos e a cultura profissional. Convivência no seu preciso sentido, viver com, ou seja, trabalhar com e pensar com os outros (Nóvoa, 2002, p. 15).

Para os docentes da Educação Básica, a supervisão do estágio, a recepção dos estagiários e a interlocução tanto com os estagiários quanto com os docentes orientadores, da universidade, mostra-se na perspectiva deles mesmo como uma experiência formativa em que reconhecem as contribuições em sua profissionalização por terem participado desse processo. Observe os depoimentos, a seguir.

Depois eu passei a refletir e analisar sobre isso, que eu também estava aprendendo a ser uma professora, mas ampliando meu olhar, porque você trabalhar sozinho é diferente de você compartilhar seu conhecimento com o outro, então como você começa a se autoanalisar Nossa eu sei tanta coisa, e eu não sabia que sabia tanta coisa, a primeira coisa que a gente fica né? eu não sabia que eu tinha tanta bagagem de

conhecimento para poder dividir e quando você observa outro e você pensa. nossa, não é esse o caminho, poderia desenvolver outra abordagem, eu acho que foi onde eu mais amadureci (Docente EB1).

Eu acredito que receber os Estagiários contribui muito para a minha formação para a minha prática pedagógica. Porque acaba me tirando um pouco da minha zona de conforto, como que eu posso dizer de achismos. eu acabo sendo obrigada a rever muita coisa da minha prática (Docente EB5).

Sim, pois é no diálogo com o outro que aprendemos. Então aprendo nesse diálogo (Docente EB3).

Quando fizemos nossa graduação, a gente tinha a possibilidade de em conjunto com nossos colegas em sala de aula discutir algumas questões da Educação que não é só o conteúdo da disciplina e a gente vem para a escola com muitas expectativas mas quando a gente chega e que a gente tem a correria do dia a dia e os problemas reais a gente perde um pouco desse otimismo e não enxerga alternativas, receber esses estagiários, então é uma forma de revivermos a graduação e voltamos a esse brilho, pensamos juntos alternativas, eu, particularmente aprendo muito (Docente EB6).

Os professores também estão num processo de aprendizagem muito grande e também se atualizam das discussões que estão acontecendo aqui na Universidade, se atualizam das correntes pedagógicas (Docente Universitário 1).

O depoimento do docente EB1 ressalta a importância da reflexão crítica sobre a prática como elemento essencial para a produção de conhecimento. Geralmente, a observação no estágio é associada ao estagiário que observa o professor experiente para aprender a profissão a partir da experiência do profissional já em exercício. No entanto, o docente sugere que essa observação crítica pode ser uma via de mão dupla, onde a professora da escola campo também reflete sobre suas práticas ao observar o estagiário. Assim, não apenas enriquece a formação do licenciando, mas também proporciona ao docente em formação contínua a oportunidade de reavaliar e aprimorar suas próprias práticas, contribuindo assim para a produção contínua de conhecimento.

É dessa forma que, no diálogo com o outro, nas trocas realizadas e na renovação de intencionalidades, tiram os docentes supervisores de sua “zona de conforto”, descrita pela Docente EB6, que a própria constituição da profissionalidade desses docentes acontece. Mesmo que já estejam no exercício da docência nas escolas, compreendemos que esse movimento formativo não se encerrou na sua graduação, mas que dia a dia vai se construindo no exercício cotidiano do fazer educativo, na reflexão sobre suas práticas docentes e não só, mas também na reflexão sobre as práticas do outro. Na interação social, que é uma oportunidade formativa que a supervisão do estágio curricular propicia. Alarcão (2011) acredita que o processo de reflexão sobre a atividade docente “pode ser muito mais valorizado se o transportarmos do nível da

formação dos professores individualmente, para o nível da formação situada no coletivo dos professores” (Alarcão, 2011, p. 44).

Outro elemento apontado como importante movimento formativo na relação dos docentes da Escola campo com os estagiários é a facilidade de interlocução deles com os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, considerando que muitos dos estagiários saíram há pouco do ensino médio e tem uma proximidade de idade maior com a geração dos estudantes da escola, do que muitos docentes que estão há muito tempo na docência. Essa questão apareceu tanto no depoimento da Docente EB2, quanto no Docente Universitário 4.

[...] porque eu aprendo muito com eles, observando o linguajar deles, a forma de interação que eles têm bem mais próxima dos estudantes do ensino Médio ou fundamental II, até porque a faixa etária é mais próxima e eu acabo revendo e aprendendo novas práticas (Docente EB5).

Então, às vezes, pode acontecer de um professor que está na Universidade e que está formando os próximos professores ele ter um pouco de distanciamento da realidade do ensino na Educação Básica. Então assim, quando esse professor ele vem à escola, ele acompanha o Estagiário, ele acompanha o planejamento das aulas que vão ser ministradas pelos estagiários ou nas aulas que eles vão ajudar o professor a ministrar essas aulas, quando ele acompanha esse planejamento, eu acho que ele começa a se aproximar novamente da escola, então eu acho que é importante para o professor para ele conseguir continuar a ficar atualizado com o que acontece na escola (Docente EB4).

E quanto mais eu vivo com os estudantes que acabaram de sair, relativamente, há três anos saíram do Ensino Médio e hoje estão fazendo Estágio, eles têm uma proximidade enorme com esses outros alunos, enquanto eles estavam no Ensino Médio, os outros alunos estavam no Fundamental, agora estão lecionando e os alunos no Ensino Médio. São de uma geração mais próxima, então essa linguagem, e ao mesmo tempo esse mundo que chega com suas tecnologias, uma série de transformações ou de mudanças mesmo comportamentais ou de mentalidades, ela é renovada, eu considero assim, e isso contribui muito para minha formação, na medida em que os próprios estagiários e isso deve acontecer também com os professores da Educação básica (Docente Universitário 4).

Embora não seja uma regra que os licenciandos tenham essa proximidade etária em relação aos estudantes da escola e tenham essa facilidade maior de interlocução, o que destacamos não é a diferença de gerações. É, porém, o reconhecimento de que os licenciandos não chegam à escola vazios na construção do conhecimento, na perspectiva tradicional em que seriam depositários de informações por parte dos docentes supervisores acerca da escola, que também não são os docentes conhecedores de tudo que se possa ser elaborado no espaço escolar, como enfatiza a Docente EB3 “a gente não sabe tudo” (Docente EB3), por isso, podem aprender na relação coletiva e colaborativa entre os envolvidos no processo de estágio.

Em relação aos docentes universitários, assim como já compreendido nos estudos de Silva (2021) sobre o professor supervisor de estágio na relação entre universidade escola, não há uma hierarquização de saberes de modo que os docentes universitários estejam participando do processo somente para ensinar. Mas, nessa articulação com a escola e na relação professor licenciando, professor e professor estão em formação de sua profissionalidade também neste processo. Os depoimentos de docentes da Educação Básica relatam a potencialidade formativa também para o docente orientador da Universidade.

Acho que muitas vezes o professor da Universidade se acha o que tem o conhecimento científico e está certo, mas o conhecimento da escola é diferente e acho que se ele participar desse processo pode conhecer mais do que é a realidade da escola, então é formação (Docente EB2).

Então, às vezes, pode acontecer de um professor que está na Universidade e que está formando os próximos professores ele ter um pouco de distanciamento da realidade do ensino na Educação Básica. Então assim, quando esse professor ele vem à escola, ele acompanha o Estagiário, ele acompanha o planejamento das aulas que vão ser ministradas pelos estagiários ou nas aulas que eles vão ajudar o professor a ministrar essas aulas, quando ele acompanha esse planejamento, eu acho que ele começa a se aproximar novamente da escola, então eu acho que é importante para o professor para ele conseguir continuar a ficar atualizado com o que acontece na escola (Docente EB3).

Os próprios professores orientadores também se reconhecem nessa condição de formação contínua que o estágio propicia. Observe:

Contribui para a minha formação, primeiro pelo teor da disciplina que teórico-prática, então possibilita que a gente construa dentro de um semestre uma estrutura de práxis que a gente consegue como professora, eu , com o grupo de estudantes e em diálogo com os professores das escolas, consiga construir uma práxis em que a prática alimenta aquilo que a gente está discutindo dentro das aulas na Universidade e a teoria alimenta aquilo que está sendo construído, elaborado, junto com os estudantes na prática. Então eu sinto que essa dinâmica de práxis ela atua numa provocação até a disciplina é uma provocação para que a minha formação esteja em contínua construção (Docente Universitário 1).

Acho que a gente também pode aperfeiçoar as relações, aperfeiçoar a relação entre o professor orientador e o professor que está na escola, uma relação com mais valorização, com mais respeito, com mais proximidade. Não que isso não exista, existe sim, mas a gente pode aperfeiçoar isso, trazendo um pouco mais de ênfase para o que é produzido na escola, o quanto que a escola tem respondido aos desafios do nosso tempo, produzindo conteúdos, produzindo conhecimento, produzindo estratégias didáticas, recursos educacionais, construindo mesmo formas de administrar, de gerir esse espaço escolar e isso se tornar também objeto das nossas análises, das nossas reflexões teóricas, trazer o professor mais para dentro desse processo de formação (Docente Universitário 5).

O Estágio é, portanto, da perspectiva colaborativa, um espaço formativo que se potencializa na sua característica de articulação entre formação inicial e contínua, entre Escola e Universidade entre professores na construção de sua profissionalidade. Fortalecer os estágios é estratégia de

valorização da própria formação docente ante o cenário de alteração de políticas e diretrizes em torno desta necessária articulação que discutimos no capítulo 1. O Docente Universitário 3 reafirma isso.

Hoje, no mundo e no Brasil que nós vivemos com realidades tão complexas, plurais, diversas, dinâmicas, desafiadoras a Formação continuada é imprescindível, é fundamental que os profissionais estejam dialogando com seus pares sobre os desafios que encontram, trocando experiências, estudando, pesquisando (Docente Universitário 3).

Nesse ponto, destacamos a importância da formação contínua não só na participação dos processos de estágio, mas também para a participação dos processos de estágio, seja o docente da Escola, seja o docente da Universidade, que se colocam como co-formadores de professores. Isso porque, retomando as contribuições de Aroeira (2023) em estudos de pós-doutoramento, nem mesmo os docentes universitários foram formados para o ensino superior, mesmo os que realizaram licenciaturas, posto que a formação inicial está direcionada ao trabalho docente na educação básica. Para a atuação nos Estágios Curriculares Supervisionados, a necessidade formativa específica é também uma realidade, uma vez que, nesse caso precisam lidar concomitantemente com a docência no ensino Superior e na educação básica. Destarte, propostas formativas e estudos mais aprofundados nesta direção podem e precisam surgir por meio da valorização da colaboração interinstitucional de que vimos abordando no decorrer de nossa discussão.

A pesquisa é também uma possibilidade do estágio nesse contexto de aproximação entre Universidade e Escola e de encontro de formações que apareceu como possibilidades tanto no depoimento do Professor Universitário 3. Ao defender que a docência requer muita pesquisa, o Docente Universitário 7, que em sua concepção de estágio reafirma a importância dessa ação na construção desse processo e, especificamente, no depoimento do Docente Universitário 1, que afirma na organização da disciplina de estágio curricular sinaliza a integração da disciplina com projetos de pesquisa que estarão associados também ao trabalho de conclusão de curso.

Pimenta e Lima (2017) defendem que a perspectiva da pesquisa no estágio possibilita que docentes possam realizar

mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão de situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações ou estimularem, a partir dessa vivência a elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvidos concomitantemente ou após o período de estágio (Pimenta; Lima, 2017, p. 43).

Entendemos que no estágio colaborativo, na articulação entre a Universidade e a Escola, essa possibilidade é ampliada uma vez que permite que tanto licenciandos quanto docentes da Escola e da Universidade se envolvam em projetos de pesquisa constituindo-se aprimorando-se na formação de professores críticos, reflexivos e pesquisadores. Além disso, a própria socialização das pesquisas realizadas coopera para a articulação entre o que se produz na escola e na Universidade e pode se constituir como ampliação da dimensão formativa. O relato do Docente Universitário 3 nos conta o seguinte: “Eu participo de um Grupo de pesquisa da UFES. Então eu levo para esse grupo inúmeras experiências que eu vivencio, confronto com as leituras que nós fazemos. Minha formação continuada tem sido nesse sentido” (Docente Universitário 3).

Também discutimos como possibilidade no estágio o desenvolvimento de projetos de ensino pesquisa e extensão que não só fomentem a presença dos licenciandos e professores orientadores na Escola, mas que, em outra via, venha trazer para dentro da Universidade estudantes e docentes da Educação Básica. Conforme relata o Docente Universitário 5, na perspectiva da partilha de ideias e ações na construção do estágio colaborativo é possível perceber que

a inventividade, a criatividade que esses estudantes levam para as escolas trazem uma nova dinâmica e um novo ânimo para os professores que sozinhos não conseguiriam produzir aquilo que conseguem produzir com a parceria dos estagiários. Então a gente vê laboratórios sendo reativados, projetos de aula de campo sendo desengavetados porque podem contar com o apoio, podem contar com a competência técnica desses Estagiários que estão também nos laboratórios, fazendo iniciação científica, levando o que há de mais novo na pesquisa científica para a escola, é uma rede de vivência partilhada e de aprendizagem coletiva que é rica para todos os envolvidos (Docente Universitário 5).

A construção desses projetos que tragam também a escola para dentro da Universidade é também cobrada por Docentes da Educação Básica participantes da pesquisa. Veja:

Penso que não só os estagiários tinham que vir para escola explorar a escola, penso que eles poderiam envolver a escola com projetos em que nossos alunos da escola também possam ir à Universidade, poderiam elaborar projetos junto com a gente, vejo como uma possibilidade que seria bom para todos (Docente EB6).

Poderia também trazer incentivos para os estudantes e para escola, dar um retorno, por exemplo, através de projetos. Olha, nós temos um projeto aqui [...] então vamos colocar os estudantes [...] fazer uma dinâmica diferenciada na escola (Docente EB1).

Cruz e Paixão (2019), ao pensarem o estágio nesta relação de articulação da formação dos estagiários com a formação dos docentes já em exercício da docência na escola, consideram que ele

se constitui como uma atividade de ensino, pesquisa e extensão, por incidir em um lugar de produção e apropriação de conhecimentos. Em outras palavras, não exerce apenas a função prática instrumentalizada, mas estabelece proposições formativas (Cruz; Paixão, 2019, p. 99).

É importante destacar aqui que, ao defendermos o estágio como possibilidade de ensino, pesquisa e extensão, não estamos buscando enfraquecer a crítica que se levantou no contexto político educacional a respeito das restrições estabelecidas nas novas Diretrizes para Formação de Professores, Resolução CNE/CP 04/2024, que delimitou a creditação da carga horária extensionista nos currículos de formação de professores à realização de práticas na escola. Entendemos que nem a extensão se reduz ao estágio e ao espaço escolar e nem o estágio se restringe à dimensão extensionista. Acreditamos, sim, que a conjugação destas dimensões neste tripé: ensino, pesquisa e extensão, que se relaciona à própria constituição da universidade, contribui fortemente para o compromisso assumido institucionalmente pela Universidade em relação à formação docente, e sobretudo, no compromisso em promover uma educação pública de qualidade.

A análise realizada nos 4 eixos nos mostra um contexto de grandes desafios a serem superados na construção de processos de estágios que possibilitem uma verdadeira aproximação entre Escola e Universidade que opere em benefício da Formação de professores. As possibilidades apresentadas pelos participantes, em diálogo com os princípios e fundamentos teóricos, com a política da universidade já encaminhadas acerca da formação docente e com as produções da revisão de literatura nos reafirmam o potencial formativo e de articulação entre a Universidade e escola dos Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de formação de professores e reafirma a relevância e urgência da proposição de um espaço institucional que possa corporificar um amparo institucional na redução das distâncias administrativas, políticas, sociais e da ordem da individualização apontadas e na construção de caminhos que permitam a realização de estágios na perspectiva da docência coletiva e partilhada e da profissionalidade docente.

É o que propusemos como produto desta pesquisa: a criação de um Núcleo de Articulação entre Universidade, Escolas e o Estágio Supervisionado. Trataremos dele no Capítulo 4.

CAPÍTULO 4
PRODUTO EDUCACIONAL:
PROPOSTA DE CRIAÇÃO DE UM NÚCLEO DE ARTICULAÇÃO
ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA E ESTÁGIOS CURRICULARES

Neste capítulo, apresentamos o Produto Educacional, que decorre da pesquisa realizada com docentes da Educação Básica e da Universidade, participantes do estudo, em sintonia com as reflexões e diálogos sistematizados nos capítulos anteriores. Em sua construção, buscamos traduzir as possibilidades de estreitamento das relações entre a Universidade e as Instituições de Educação Básica, tendo como ponto de partida os limites e as possibilidades apresentadas nos depoimentos dos participantes em entrevista.

O produto da pesquisa, portanto, é fruto da preocupação em contribuir para a articulação entre a Universidade e a Escola na Formação de professores e o potencial dos Estágios Curriculares Supervisionados. A proposta é a criação de um Núcleo de Articulação entre Universidade e Escola e Estágios Curriculares Supervisionados como órgão complementar na estrutura organizacional da Universidade, podendo estar vinculada a uma das Unidades Estratégicas da Universidade que atuam em favor da Formação Docente e com os Estágios Curriculares Supervisionados. É composto de uma breve apresentação da proposta e de uma Minuta de Regimento para criação do Núcleo, que apresentamos a seguir.

Considerando tratar-se de uma minuta, pretende-se que em havendo interesse na implementação por parte de uma das Unidades Estratégicas relacionadas, ela possa ser rediscutida entre os envolvidos nesta relação e ser readaptada, caso necessário, esperando-se, contudo, que seja mantida a relação da proposta com os princípios e concepção de Formação de professores discutidos nesta pesquisa.

4.1 Produto educacional: apresentação da proposta

A presente proposta decorre dos estudos realizados nesta dissertação, desenvolvida no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Trata-se da proposta de criação de um Núcleo, como órgão complementar, vinculado um dos Centros de Ensino responsáveis pela Oferta de Estágio

Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura da UFES ou à Pró-Reitoria de Graduação, e que tenha como principal foco a Formação de professores, que sistematize as produções de conhecimento construídas nos processos de Estágio bem como que permita a troca de experiências formativas entre os participantes dos diversos processos de Estágios das Licenciaturas na Universidade Federal do Espírito Santo, por meio do Fomento e desenvolvimento de planos, projetos e ações de ensino, pesquisa e extensão pertinentes à temática do Estágio e da Formação de professores.

Nessa direção, a proposta do Núcleo é que seja constituído com representação docente tanto da Universidade quanto das Redes de Educação Básica, bem como representação discente e das instâncias institucionais que atuem diretamente nos processos de estágio curricular supervisionado nos cursos de formação docente, bem como de instâncias da universidade responsáveis pela formação contínua dos docentes.

A necessidade de criação de um espaço de articulação entre a Universidade e a Escola nos processos de Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de Formação de Professores da Universidade é indicada em normativa da Ufes. Esse documento aponta a importância de que a prática como componente curricular e o estágio curricular obrigatório no âmbito da Instituição venham a tornarem-se:

objeto de estudo de um Núcleo Articulador, constituído por representantes dos colegiados que ofertam cursos de licenciatura e vinculados administrativamente à PROGRAD. Esse Núcleo de articulação permanente deve cumprir a função de pensar coletivamente a formação docente, a formação de formadores, a relação teoria e prática, a interface entre formação comum e formação específica e outros problemas comuns aos cursos de licenciatura. Além disso, esse Núcleo deve ser responsável pela efetivação de convênios entre a UFES e as instituições que recebem os estagiários - futuros professores - agentes que se quer hábeis a contribuir como sujeitos ativos à transformação da sociedade em contextos mais justos para a convivência entre seus pares, nos processos civilizatórios e históricos, em permanente construção. (CEPE/UFES, 2005, p. 29).

A referência a este espaço de articulação ainda não implementado de maneira efetiva na Instituição, ainda que não se descarte, os avanços normativos e políticos para esta direção alcançados após a definição destas diretrizes, ressalta a importância dessa iniciativa como um passo crucial na evolução da formação docente na UFES.

Este Núcleo, idealizado para ser um espaço permanente de discussão e planejamento coletivo visa não apenas fortalecer a interação entre teoria e prática, mas também promover a integração entre os aspectos comuns e específicos da formação educacional. Além disso, pensa a formação

de formadores e a melhoria contínua dos processos formativos, de maneira estratégica e intencional, que embora ainda não implementado, o evidente avanço normativo e políticos subsequentes à sua idealização neste documento têm consolidado o caminho para que essa estrutura possa ser efetivamente operacionalizada, até mesmo de maneira mais ampliada. Nossa proposta é uma iniciativa nesse sentido, na perspectiva de contribuir para uma formação de professores mais qualificada frente os desafios contemporâneos da educação.

A proposta do Núcleo de Articulação Escola e Universidade e Estágios Curriculares surge com o objetivo de fortalecer a integração entre as instituições de ensino superior e as escolas, ampliando o diálogo e a colaboração mútua em prol da formação docente. Este núcleo se configura como um espaço de construção coletiva, onde docentes universitários, professores da educação básica e estudantes de licenciatura poderão compartilhar experiências, discutir desafios e desenvolver estratégias que potencializem os processos de estágio curricular. Por meio dessa articulação, busca-se não apenas aprimorar a formação dos futuros professores, mas também promover a reflexão crítica sobre as práticas educativas, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e de qualidade.

**MINUTA DO REGIMENTO DO NÚCLEO DE ARTICULAÇÃO ENTRE
UNIVERSIDADE E ESCOLA E ESTÁGIOS CURRICULARES
SUPERVISIONADOS**

CAPÍTULO I

Da definição, objetivos e princípios

Art. 1º. O núcleo de Articulação entre Universidade e Escola e Estágios Curriculares da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) constituir-se-á como um órgão complementar Vinculado a um dos Centros de Ensino responsáveis pela Oferta de Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura da UFES ou à Pró Reitoria de Graduação, tendo por finalidade desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas aos Processos de Estágio Curricular Supervisionados dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo, funcionando como espaço de articulação entre a Universidade e Escolas envolvidas nos processos de estágio curricular, que deverá ser dirigido por regimento próprio em conformidade com a deliberação da Câmara Central de Graduação, em caso de vinculação à Prograd ou deliberação do Conselho Departamental dos Centros de ensino envolvidos, caso vinculado ao Centro de Ensino

Parágrafo único: Caso o Núcleo seja vinculado a um dos Centros de Ensino, este deverá estabelecer parceria com os demais Centros de Ensino que ofertam disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado em cursos de Licenciatura.

Art. 2º. São Objetivos do Núcleo de Articulação entre Universidade e Escola e Estágios Curriculares:

- I- Promover maior articulação entre a Universidade e as Escolas campo de Estágios Curriculares;
- II- Permitir a troca de experiências formativas entre os participantes dos diversos processos de Estágios das Licenciaturas na Universidade Federal do Espírito Santo;
- III- Fomentar o desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão pertinentes à temática do Estágio e Formação de professores, envolvendo a Universidade e as Escolas campo de Estágio;
- IV- Promover a integração das ações de formação de professores entre instituições e redes públicas de educação, em regime de colaboração mútua, com o objetivo de criar um

ambiente formativo acadêmico-institucional que garanta e amplie a qualidade formativa dos processos de Estágio Supervisionado e da formação docente inicial e contínua.

Art. 3º São Princípios orientadores do Núcleo:

- I- Indissociabilidade entre Teoria-Prática;
- II- Formação Contínua e Colaborativa;
- III- A valorização da docência como profissão;
- IV- A colaboração interinstitucional entre a Universidade e as redes públicas de Educação Básica;
- V- A articulação entre a formação docente inicial e a formação docente contínua;
- VI- Compromisso com a Realidade Escolar;
- VII- A integração entre ensino, pesquisa e extensão;
- VIII- Autonomia e responsabilidade docente;
- IX- Valorização da educação pública, inclusiva e de qualidade;
- X- O estágio como eixo articulador da Formação Docente;
- XI- A reflexão coletiva sobre as práticas docentes, considerada a atividade docente como práxis;
- XII- A pesquisa como método nos estágios para a formação de uma postura investigativa na formação docente inicial e contínua;
- XIII- A democracia e a pluralidade de pensamentos.

CAPÍTULO II

Da Estrutura organizacional e atribuições

Art. 4º A estrutura organizacional do Núcleo de Articulação entre Universidade e Escola e Estágios Curriculares será constituída de:

- I- Uma coordenação composta por um coordenador geral indicado pela Unidade estratégica a que o Núcleo estiver vinculado;
- II- Um Colegiado, cuja composição contará com:
 - a) O coordenador referido no inciso I;

- b) 1 representante da Diretoria de Acompanhamento Acadêmico – Prograd;
- c) 1 representante da Diretoria de Desenvolvimento Pedagógico – Prograd;
- d) 2 Representantes de cada coordenação Local dos Centros de Ensino que ofertam curso de Licenciatura na Universidade;
- e) 1 representante do Colégio de Aplicação Criarte/UFES;
- f) 2 representantes da Secretaria Estadual de Educação, sendo um deles, preferencialmente, um docente em efetivo exercício da docência na Educação Básica;
- g) 2 representantes da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, sendo um deles, preferencialmente, um docente em efetivo exercício da docência na Educação Básica;
- h) 2 representantes da Secretaria Municipal de Educação de Serra, sendo um deles, preferencialmente, um docente em efetivo exercício da docência na Educação Básica;
- i) 2 representantes da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha, sendo um deles, preferencialmente, um docente em efetivo exercício da docência na Educação Básica;
- j) 2 representantes da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica, sendo um deles, preferencialmente, um docente em efetivo exercício da docência na Educação Básica;
- k) 2 representantes da Secretaria Municipal de Educação de Viana, sendo um deles, preferencialmente, um docente em efetivo exercício da docência na Educação Básica;
- l) 2 representantes da Secretaria Municipal de Educação de Guarapari, sendo um deles, preferencialmente, um docente em efetivo exercício da docência na Educação Básica;
- m) 2 representantes da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, sendo um deles, preferencialmente, um docente em efetivo exercício da docência na Educação Básica;
- n) 2 representantes da Secretaria Municipal de Educação de Alegre, sendo um deles, preferencialmente, um docente em efetivo exercício da docência na Educação Básica;
- o) 1 representante discente da Graduação de cada *campus* que possui oferta de curso de Licenciatura, indicado pela entidade de representação estudantil, sendo

preferencialmente estudantes matriculados em disciplina de Estágio Curricular Supervisionado.

§1º O coordenador de que trata o inciso I deverá ser docente pertencente ao quadro efetivo da Universidade, com formação específica em Educação (Doutorado ou Mestrado) e que possua experiência na Docência em disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em curso de Licenciatura e experiência na docência em Educação Básica.

§2º Ao coordenador de que trata o inciso I será concedida a carga horária de 20 horas para dedicação às atividades de coordenação do Núcleo²¹.

§3º O Mandato dos membros do Colegiado da alínea a a n terá a duração de 2 anos, podendo haver recondução.

§4º O mandato dos membros descritos na alínea o será de 1 semestre letivo, podendo haver uma recondução.

Art. 5º A nomeação dos membros do Núcleo será formalizada por meio de portaria emitida pela Pró-Reitoria de Graduação.

Art. 6º São atribuições do Núcleo:

- I- Promover, junto com as Coordenações locais de Estágios das licenciaturas, encontros periódicos com os(a) docentes de estágio para compartilhamento das atividades e experiências de estágio curricular supervisionado;
- II- Assessorar a Coordenação de Estágio da Diretoria de Apoio Acadêmico para a organização do Fórum de Estágio;
- III- organizar grupos de trabalho, envolvendo professores(as) da Universidade e das redes públicas de educação, voltados para o Estágio Curricular e a formulação de políticas públicas de formação inicial e continuada de professores(as);
- IV- Buscar a institucionalização, socialização e publicização das ações formativas desenvolvidas no âmbito dos Estágios Curriculares dos cursos de Licenciatura;

²¹Sugere-se que para que o trabalho seja desenvolvido e para que haja condições objetivas de realização das atividades de coordenação, seja atribuída carga horária ao docente coordenador disposta na normativa que disciplina os encargos docentes, inclusive com a possibilidade de redução de encargos didáticos.

- V- Realizar parcerias com outras instâncias da Universidade para fomentar e organizar atividades para os estudantes das escolas parceiras dentro da Universidade, promovendo a integração desses alunos com o ambiente acadêmico e incentivando o interesse pela continuidade dos estudos;
- VI- Apoiar os professores orientadores e os Estagiários no atendimento às exigências documentais dos estágios, para inserção do estagiário no campo de estágio;
- VII- Fazer a mediação entre os centros, seus departamentos, os colegiados dos cursos de licenciatura e as instituições educativas conveniadas, no que tange aos estágios curriculares supervisionados das licenciaturas.²²

Art. 7º São atribuições da Coordenação:

I - Coordenar as atividades do Núcleo garantindo a execução das ações previstas neste regimento;

II - Convocar e presidir as reuniões ordinárias e extraordinárias do Núcleo;

III - Representar o Núcleo em todas as instâncias da Universidade e perante as Secretarias de Educação e as escolas da rede pública estadual e municipal, bem como em eventos e reuniões externas.

Art. 8º - O Núcleo de Articulação entre Universidade, Escola e Estágios Curriculares se reunirá ordinariamente uma vez por semestre e, extraordinariamente, sempre que necessário, mediante convocação do Coordenador Geral.

Art. 9º - As reuniões serão registradas em atas, que deverão ser aprovadas pelos membros presentes e disponibilizadas para consulta.

CAPÍTULO III

Da Assessoria Administrativa ao Núcleo de Articulação entre Universidade, Escola e

²² Esta atribuição está descrita na Resolução de Estágio das Licenciaturas Resolução CEPE/UFES 014/2024 como atribuição das coordenações locais de Estágio, contudo entendemos que é uma atribuição que precisa ser institucionalizada para abranger todas as Licenciaturas.

Estágios Curriculares

Art. 10 A Assessoria Administrativa do Núcleo será realizada por pelo menos um técnico Administrativo em Educação do quadro técnico efetivo da Universidade, com a competência de prestar assessoria administrativa à coordenação e ao colegiado e executar os serviços técnico-administrativos.

Art. 11. O Núcleo poderá ainda contar com o apoio supervisionado de bolsistas Paepe (Projetos Especiais de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão) na modalidade apoio administrativo - e estagiários em estágio não obrigatório.

§1º O Núcleo poderá ainda contar com discentes bolsistas e voluntários que poderão realizar atividades pertinentes aos projetos de ensino, pesquisa e extensão a que estiverem vinculados.

CAPÍTULO IV

Das Receitas do Núcleo

Art. 12º. Constituem receitas do Núcleo:

- I. Dotação anual consignada pela UFES, bem como, outros créditos que lhe forem destinados;
- II. Auxílios, subvenções, contribuições, financiamentos e doações de entidades públicas ou privadas, nacionais, internacionais;
- III. Receitas eventuais.

CAPÍTULO V

Das Disposições Gerais

Art. 13º. Os casos omissos serão resolvidos pelo Colegiado do Núcleo.

Art. 14º. O presente Regimento, após a data de sua publicação, entrará em vigor imediatamente. Revogadas as disposições em contrário.

CONCLUSÃO

Neste estudo, buscamos compreender como a articulação entre Universidade e Escola se estabelece no âmbito dos Estágios supervisionados da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e quais são as percepções de professores supervisores das Escolas campo e de professores orientadores da Universidade sobre como os processos de Estágio contribuem para a formação do licenciando, em formação inicial, dos professores supervisores e orientadores do Estágio em formação contínua. Nosso estudo partiu de questionamentos centrais sobre como a colaboração entre Universidade e Escola pode ser aprimorada durante o Estágio Supervisionado, e quais são as contribuições e desafios enfrentados nesse processo.

Por meio de uma abordagem qualitativa e com uma concepção crítico-dialética acerca da pesquisa educacional, realizamos uma pesquisa exploratória, utilizando entrevistas semiestruturadas com 7 professores da Universidade e 6 professores de escolas de Educação Básica, campo de estágio.

Para contextualizar a problemática relacionada ao presente trabalho, sistematizamos às discussões acadêmicas que tem se realizado acerca do tema, realizamos a revisão de literatura, por meio da pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. A literatura revisada reforçou a importância do Estágio Supervisionado Curricular como um espaço central de formação colaborativa, onde a indissociabilidade entre teoria e prática é fundamental para a construção de uma práxis reflexiva e para o desenvolvimento de competências docentes.

Traçamos um panorama acerca da articulação entre a formação inicial e contínua no contexto atual da Formação Docente, considerando sobretudo, as Diretrizes para a Formação de Professores, estabelecidas nas normativas nacionais. Nesse sentido, demos destaque para as Diretrizes de 2015 (Resolução CNE/CP 02/2015) que, resultado de ampla discussão coletiva expressa os diversos princípios para uma sólida formação, inclusive a necessária articulação entre a formação inicial e contínua. Apontamos os retrocessos políticos e normativos que culminaram na revogação destas diretrizes e publicação da Resolução CNE/CP 02/2019, que

diferentemente da anterior defende uma formação tecnicista, inclusive com definição do estágio como prática instrumental. Discutimos as novas Diretrizes publicadas em junho de 2024, Resolução CNE/CP 04/2024, que faz retomadas importantes em relação à formação docente, porém apresenta ainda retrocessos que precisam ser superados, como a previsão do estágio a partir do primeiro semestre sem uma estruturação clara acerca de como esse processo se realizará, o que pode fragilizar o estágio em uma perspectiva crítica.

Realizamos o debate teórico que contextualizou o papel do Estágio Supervisionado na formação docente, destacando-o como Campo de conhecimento e que considera a superação da dicotomia entre teoria e prática, nas perspectivas de Estágio como aproximação da realidade e atividade teórica e Estágio como pesquisa fundamentada em Pimenta e Lima (2017). Dialogamos também com os conceitos de formação de professores, de Práxis, de Professor como intelectual, crítico e reflexivo e de Estágio Curricular Supervisionado que consideramos fundamentais para esta pesquisa, na perspectiva crítico-dialética e em coerência como uma educação emancipadora.

A concepção de **Formação de Professores** que tomamos para nossa discussão a situa como área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas, tendo como referencial Garcia (1999), Pimenta (1997), Alarcão (2011) Nóvoa (1995, 2017). Em diálogo com esses autores, a partir de Garcia (1999), traçamos os princípios orientadores da formação docente que estabelece como processo contínuo; que deve estar atrelada às transformações curriculares; interligada à organização escolar; integrada aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores; que considere a indissociabilidade entre teoria e prática; que requer um isomorfismo entre a formação e a atuação docente que se espera do profissional e que considere a individualização como elemento integrante da formação que se propõe, dada as múltiplas formas de aprender. Entendemos, com fundamento em Pimenta (1997) e Nóvoa (1995, 2017), que é necessário conceber a docência como profissão e que por isso, para seu exercício, requer o domínio de saberes específicos que sejam considerados de forma global. Sobretudo, considerando-a como uma profissão intelectual e cheia de complexidades e que requer constante reflexão sobre a sua prática.

Deste modo, o conceito de **Práxis** como Unidade entre atividade Teórica e Atividade Prática na perspectiva marxista tendo como referencial Sanchez Gamboa (1995; 2012) e Pimenta (2012), que dialoga com a pesquisa na medida que entende que o trabalho docente não é mera atividade técnica, mas atividade intelectual que requer intencionalidade para a ação, de tal modo a atividade docente é práxis social, uma vez que com capacidade transformadora.

Ao discorrermos ainda sobre que profissional se quer formar em uma formação docente na perspectiva da educação emancipatória, trabalhamos com o conceito de **Professor** como um intelectual crítico-reflexivo, transformador da realidade – tendo como referencial Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2017), Freire (1996) e Alarcão (2011).

Compreendemos, pois, que o estágio curricular supervisionado, numa perspectiva coletiva e colaborativa, potencializa a formação de professores, quando associado à construção da práxis reflexiva, tornando-a mais significativa. Esse processo permite que tanto os futuros professores quanto os docentes em exercício desenvolvam as competências necessárias para o exercício da docência, contribuindo assim para a promoção de uma educação de qualidade e para o desenvolvimento integral dos alunos.

Para contextualizarmos a política de formação de professores e a política de estágio da Universidade participante da pesquisa, mapeamos as normativas institucionais e ações formativas que estejam vinculadas à temática do Estágio Curricular Supervisionado. Analisamos as Diretrizes para a Formação docente no âmbito da UFES, Resolução CEPE/UFES 45/2005, as Resoluções CEPE/UFES 024/2022 e 014/2022, que regulamentam os estágios curriculares em geral e os estágios curriculares nos cursos de licenciatura, respectivamente, bem como, analisamos a Instrução normativa 11/2023 – PROGRAD/UFES. Mapeamos também, o Portal de Estágios²³ e o Portal de Projetos²⁴ da Ufes, para verificar a existência de ações formativas relacionadas ao Estágio curricular nos cursos de formação de professores.

A análise documental evidenciou que a Instituição possui uma política de formação docente sólida e condizente com os princípios emancipadores. A organização dos estágios nas normativas, valorização da imersão, da reflexão e de processos de investigação nas práticas de estágio, definem o acompanhamento obrigatório por parte do docente universitário *in loco*, inclusive com definição de carga horária para o acompanhamento. Além disso, há uma organização descentralizada em coordenações locais que apresentam uma estrutura específica e com um papel importante no acompanhamento dos estágios. Os documentos analisados e os mapeamentos realizados mostraram que, apesar da existência de políticas institucionais voltadas para a Formação de Professores e para o Estágio, as ações de articulação entre

²³ <https://estagios.ufes.br/>

²⁴ <https://projetos.ufes.br/>

Universidade e Escola ainda são, em grande parte, iniciativas isoladas de docentes e cursos, que poderiam ser potencializadas com apoio institucional.

Para analisarmos os dados levantados por meio das entrevistas semiestruturadas com os docentes participantes, utilizamos a técnica da análise de conteúdo e organizamos as análises em 4 eixos, quais sejam: Concepções de Estágio, Práticas de Estágio, Limites e Possibilidade.

Os resultados da pesquisa de campo, evidenciaram uma diversidade de concepções entre os docentes participantes sobre o Estágio. Enquanto alguns docentes da Educação Básica mantêm uma visão mais restrita, os docentes universitários, em sua maioria, valorizam o Estágio como um espaço de reflexão, produção de conhecimento e de indissociabilidade entre teoria e prática. Esse contraste de concepções reforça a necessidade de uma maior aproximação entre Universidade e Escola, para promover ações formativas que ampliem essas concepções e contribuam significativamente para a formação docente.

Nos relatos sobre as práticas de Estágio a percepção é a de que o Estágio tem se realizado na forma de imersão, reflexão crítica e com alguns relatos de vinculação do estágio à pesquisa como enriquecedora desse processo. No relato de alguns docentes da escola de educação básica, aparece o estágio como mera observação sem interação entre os envolvidos. Ficou claro que, embora existam oportunidades para vivenciar processos de reflexão e pesquisa em articulação entre Universidade e Escola, ainda há espaço para fortalecer a interlocução com os profissionais das escolas campo. Mesmo com os distanciamentos identificados, as aproximações possíveis e as colaborações que já ocorrem nos processos de Estágio destacam o potencial transformador dessa relação, indicando que o fortalecimento das parcerias institucionais é essencial para uma formação docente mais integrada e contextualizada.

Foram identificados alguns limites para realização do estágio na perspectiva colaborativa e que prejudicam o bom aproveitamento do processo formativo, tais como os entraves burocráticos para a inserção dos licenciandos nas escolas, a divergência de calendários, as condições de trabalho docente, principalmente, dos professores das escolas de educação básica, que tomados por diversas demandas não possuem tempo adequado para a realização de planejamento e para uma maior interação com os docentes da Universidade e os licenciandos.

Apesar dos limites, foram identificadas diversas possibilidades para potencialização dos estágios curriculares supervisionados e maior aproximação entre Universidade e Escola, com

destaque para as possibilidades formativas que articulam a formação inicial e a formação contínua, a realização de projetos de ensino, pesquisa e extensão vinculados ao processo de estágio, que fomentem uma relação mais próxima entre Universidade e Escola, em benefício da educação. Ficou notório no diálogo com os participantes da pesquisa que a superação dos limites impostos e valorização das potencialidades necessita ser um esforço coletivo, porém, com a mediação institucional para o amparo necessário ao enfrentamento das dificuldades.

Como um produto desta pesquisa, propõe-se a criação de um Núcleo de Articulação entre a Universidade e as escolas de Educação Básica, vinculado um dos Centros de Ensino responsáveis pela Oferta de Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura da UFES ou à Pró Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Esse núcleo, envolvendo docentes, pesquisadores e discentes de licenciatura, visa a promover a formação contínua de professores, sistematizando o conhecimento produzido nos Estágios e facilitando a troca de experiências formativas. A criação deste espaço institucional busca não apenas diminuir as distâncias identificadas entre Universidade e escola, mas também enfrentar os desafios existentes e fortalecer as contribuições mútuas para a formação docente.

A proposta do Núcleo de Articulação Escola e Universidade e Estágios Curriculares surge com o objetivo de fortalecer a integração entre as instituições de ensino superior e as escolas, ampliando o diálogo e a colaboração mútua em prol da formação docente. O Núcleo configura-se como um espaço de construção coletiva, onde docentes universitários, professores da educação básica e estudantes de licenciatura poderão compartilhar experiências, discutir desafios e desenvolver estratégias que potencializem os processos de estágio curricular. Por meio dessa articulação, busca-se não apenas aprimorar a formação dos futuros professores, mas também promover a reflexão crítica sobre as práticas educativas, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e de qualidade. Nessa propositura, o Núcleo atua como um elo vital entre as instituições e todos os envolvidos no processo de estágio, criando condições para que o estágio seja uma experiência formativa rica, tanto para os estagiários quanto para os professores das Escolas em colaboração e da Universidade.

Por fim, a pesquisa destaca que o Estágio Supervisionado, quando articulado de forma colaborativa entre Universidade e Escola, tem um grande potencial para enriquecer a formação inicial e contínua de professores. Contudo, para que essa articulação seja efetiva, é necessário um esforço maior na institucionalização de ações de formação contínua que não sejam para os docentes, mas com os docentes, e no exercício profissional.

É dessa maneira que os resultados podem colaborar para a compreensão das dinâmicas de articulação entre Universidade e Escola, evidenciando tanto os avanços quanto os desafios ainda presentes. A proposta do Núcleo de Articulação, assim como a necessidade de institucionalizar práticas colaborativas, visa responder esses desafios, fortalecendo a formação inicial e contínua de professores e promovendo uma relação mais integrada entre as instituições envolvidas.

Isso posto, apresentamos a necessidade de futuras pesquisas que aprofundem a análise sobre o impacto das formações contínuas nos processos Estágios Supervisionados e na articulação entre Universidade e Escola, com foco particular, para os docentes orientadores de estágio curricular, a fim de suprir necessidades levantadas pelo referencial teórico desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, **Manifesto contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica**. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto- contra-desqualificacao-da-formacaodos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 30 nov. 2020.

AROEIRA, K. P. **O estágio como prática dialética e colaborativa**: a produção de saberes por futuros professores. 2009. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

AROEIRA, K P. A Didática e os Estágios em Licenciaturas: Uma articulação necessária na produção de práticas pedagógicas. in: Aroeira K.P; PIMENTA, S. G. (orgs.) **Didática e estágio**. Curitiba: Appris, 2018.

AROEIRA, K. P.; PIMENTA, S. G. **Desenvolvimento profissional de docentes**: a pedagogia e a didática como bases para a constituição de processos formativos na universidade. In: 12º Simpósio de Pós-doutorado da Feusp, 2023. 12º Simpósio de Pós-doutorado da Feusp, 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. **Emenda Constitucional n. 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 13 out. 2023.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 25 out. 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de abril de 2002, Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no Diário Oficial da União, de 4 de março de 2002, Seção 1.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 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), Diário Oficial da União, Brasília, DF: 2019.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1/2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da

Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União, Brasília, DF: 2024.

CAPRINI, A. B. A; QUEIROZ, G.B; AROEIRA, K.P., Escola pública e a formação de professores em tempo de pandemia e de neoliberalismo: Retratos e perspectivas in MARTINS, E. S; COSTA, E. A. S; FUSARI, J; ALMEIDA, M. I.; PIMNETA, S.G (orgs.) **Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais**. Fortaleza: EdUECE, 2023, p. 196-221.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 215. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>. Acesso em: 30 jan. 2023.

FARIAS, I. S. *et al.* **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FUSARI, J; ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S.G.; Introdução. In: MARTINS, E. S; COSTA, E. A. S; FUSARI, J; ALMEIDA, M. I.; PIMNETA, S.G (Org.). **Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais**, Fortaleza: EdUECE, 2023, p. 28-40.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

LENGERT, R. Profissionalização docente: entre vocação e formação. La Salle – **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 14, n. 2, 2011.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.V. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

_____. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362019000300402&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 out. 2020.

_____. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270129, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>. Acesso em: 30 jan. 2023.

NONATO, C; PIMENTA, S. G. (2016). Selma Garrido Pimenta: em defesa de um ensino público e com qualidade. **Comunicação & Educação**, 21(1), 97-107. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v21i1p97-107>. Acesso em: 30 jan. 2023.

OLIVEIRA, A. P. **Saberes-fazer de professores de estágio supervisionado do curso de Pedagogia de uma universidade pública**. 2019. 167 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, M. C. A.; PAIXÃO, M. S. E. A formação continuada como dispositivo curricular no estágio obrigatório in SOUSA, K. C. S *et al* (orgs.). **O estágio supervisionado: experiências decoloniais**, São Luís, EDUFMA, 2019. p. 93-105.

PEREIRA, J.E.D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**. n. 68, p. 109-123, dez. 1999.

PEREIRA, J. A. **O papel do professor colaborador nos estágios curriculares supervisionados no curso de educação física**. 2021. 115 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

PEREIRA, L. L. **A relação universidade-escola evidenciada por meio dos estágios supervisionados: um olhar para a recepção dos licenciandos nas escolas estaduais de Juiz de Fora.** 2020. 120 f. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2020.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.
Revista Nuances. São Paulo, v. 3, 1997. p. 5-14.

_____. **Funções sócio-históricas da formação de professores da 1a. à 4a. série do 1º grau,** Série Ideias, n. 3, São Paulo: FDE, 1992, p. 35-44.

_____. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo, Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G, LIMA M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no Ensino Superior: construir caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Ed. UNESP, 2003, p. 267-278.

PORTELINHA, A. M. S. O estágio remunerado na formação inicial: terceirização do trabalho docente? in SOUSA, K.C. *S et al* (orgs.) **O estágio supervisionado: experiências decoloniais,** São Luís, EDUFMA, 2019. p. 78-92.

RELA, S. A. C. **O estágio supervisionado na formação de professores: encontros, desencantos, e as experiências em tempo de pandemia.** 2022. 113f. Mestrado em Educação
Instituição de Ensino: Universidade São Francisco, Itatiba, Santa Clara, 2022.

REIS, F. das C. S. **Tornar-se professor de estágio: narrativas de Docentes Orientadores de Estágio Supervisionado em cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Ceará.** 2020. 136 f. Doutorado em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

SANCHES GAMBOA, S. Teoria e prática. Uma relação dinâmica e contraditória.
MotriVivência, Florianópolis, v. 6, n. 8, p. 31-45, dez. 1995.

SANCHES GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó. Argos, 2012.

SILVA, L. K. P. **Estágio Supervisionado em educação física e o/a professor/a supervisor/a na relação formativa entre universidade e escola**. 2021. 157 f. Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução 75/2010**. Fixa normas de Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório para os Cursos de Licenciatura do Campus de Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo, 2010.

_____, Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução 014/2022**, Fixa normas para os estágios curriculares supervisionados obrigatórios para os cursos de licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo, 2022.

_____, Conselho Universitário, **Plano de Desenvolvimento Institucional**, 2020-2030, Vitória, Espírito Santo, 2021.

_____, Pró Reitoria de Graduação, **Portal de Estágios**, Vitória, Espírito Santo, 2021. Disponível em: <https://estagios.ufes.br/>. Acesso em: 23 maio 2024.

APÊNDICE A - *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Docentes*

Convido o Senhor (a) a participar da pesquisa intitulada **A relação universidade e escola e os estágios supervisionados obrigatórios dos cursos de formação de professores**, desenvolvida pela pesquisadora Érica Alcântara Pinheiro de Paula.

Todas as informações necessárias sobre a pesquisa encontram-se relacionadas abaixo e, caso haja dúvidas, favor esclarecê-las antes da assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da Professora Dra. Kalline Pereira Aroeira e tem como objetivo geral: investigar concepções de estudantes e professores sobre como os processos de Estágio nas Licenciaturas do Campus de Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo contribuem para a formação docente e como tem ocorrido a articulação entre a Universidade e Escola nesse contexto formativo do licenciando, em formação inicial, dos professores supervisores e orientadores do Estágio em formação contínua. Especificamente, pretende: analisar que desafios e possibilidades são apontados pelos Licenciados, pelo Professor supervisor da escola campo de Estágio e pelo Professor da Universidade orientador do Estágio, na articulação entre Universidade e escola nos processos formativos de Estágio Supervisionado; mapear dispositivos mobilizados pela Universidade Federal do Espírito Santo para a aproximação a partir do Estágio Supervisionado entre as escolas de Educação Básica e a Universidade; identificar ações desenvolvidas com relação a formação contínua de professores orientadores e supervisores de Estágio Supervisionado em cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Espírito Santo; propor a criação de um Núcleo, como órgão complementar, vinculado um dos Centros de Ensino responsáveis pela Oferta de Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura da UFES ou à Pró Reitoria de Graduação, que tenha como participantes docentes e pesquisadores tanto da Universidade quanto das redes de Educação Básica, bem como discentes de licenciatura interessados e que tenha como principal foco a Formação de professores, que sistematize as produções de conhecimento construídas nos processos de Estágio bem como que permita a troca de experiências formativas entre os participantes dos diversos processos de Estágios das Licenciaturas na Universidade Federal do Espírito Santo, por meio do Fomento e

desenvolvimento de planos, projetos e ações de ensino, pesquisa e extensão pertinentes à temática do Estágio e da Formação de professores.

Dessa forma, caso aceite participar da pesquisa, sua participação se dará por meio de concessão de entrevista semiestruturada, a realizar-se em data pré-definida de acordo com a sua disponibilidade e dentro do período previsto no cronograma da pesquisa. A entrevista será realizada nas dependências da escola em que atua e, portanto, não necessitará de seu deslocamento, evitando-se assim custos aos participantes. Será utilizado um gravador de voz, para o registro da voz, não haverá registro da imagem do participante. o roteiro da entrevista está sendo disponibilizado em anexo para que possa ter ciência prévia dos dados que pretendemos coletar.

Sua participação é voluntária, não havendo qualquer incentivo financeiro ou qualquer custo para participar, com a plena liberdade de recusar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem que isso acarrete qualquer penalidade. Os dados coletados serão analisados pelas pesquisadoras e os resultados serão divulgados por meio do PPGMPE/Ufes ou ainda publicados em revistas científicas nacionais e internacionais, sem a identificação dos(as) voluntários(a). As pesquisadoras se comprometem a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação.

Usaremos uma plataforma, "nuvem" eletrônica (ambiente virtual), para armazenamento das respostas dos participantes, contudo, há limitações para assegurar a total confidencialidade e, por isso, uma vez terminada a coleta de dados será realizado o "download" dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local do pesquisador responsável, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual ("nuvem") conforme Item IV.3.e, da Resolução CNS nº. 466 de 2012; item 3.2. da Carta 01/2021-CONEP.

Os riscos envolvidos com esta pesquisa são mínimos estão relacionados ao desconforto e à inibição em prestar as informações solicitadas, e neste caso, o candidato poderá se negar a dar qualquer tipo de informação que cause constrangimento ou mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de explicar o motivo.

A pesquisa poderá contribuir para a formulação de políticas de aperfeiçoamento da articulação entre a Universidade e as Escola de Educação Básica envolvidas nos processos de Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de Licenciatura e resultar em contribuições teóricas e formulação de ações formativas ao trabalho docente e a formação inicial e contínua de

professores do contexto pesquisado. Além disso, os participantes poderão de forma direta e participativa compartilhar reflexões sobre seus saberes e experiências de suas próprias práticas docentes ampliando assim os conhecimentos sobre suas individualidades e sobre as práticas coletivas na socialização de saberes no decorrer da pesquisa.

Caso queira tirar dúvidas ou solicitar informações, entre em contato com a pesquisadora: Mestranda Érica Alcântara Pinheiro de Paula - Telefone 27 99991-9900 – e-mail erica.paula@ufes.br.

Em caso de denúncias ou intercorrências na pesquisa o Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes poderá ser acionado: pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Este termo é feito em duas vias, sendo que elas serão assinadas e rubricadas em todas as suas páginas tanto pelo entrevistado quanto pelo pesquisador, onde uma permanecerá com você e a outra com a pesquisadora responsável.

Érica Alcântara Pinheiro de Paula

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora e rubricada em todas as páginas.

Local e data

Participante da pesquisa

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista: Professor(a) da Universidade

Dados de Identificação:

Licenciatura em que atua: _____

Tempo de atuação na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado:

Em que período do curso essa Disciplina é ofertada? _____

Formação Profissional: _____

Questões Orientadoras:

- 1) Fale sobre a sua concepção de estágio.
- 2) Em relação à formação contínua do professor da escola campo e à sua própria formação contínua, como, em sua opinião, a disciplina de Estágio Curricular tem contribuído para elas?
- 3) Como você avalia a articulação entre a Escola e a Universidade no processo de estágio que tem vivenciado nesta instituição? Quais os limites e possibilidades que você identifica nesse contexto formativo?
- 4) Para você, o que falta ou o que precisa ser aperfeiçoado (ações, políticas, decisões, documentos) por parte da Universidade e da escola para que os processos de Estágio Curricular Supervisionados possam ser aprimorados em benefício da formação docente e das instituições envolvidas?

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista: Professor(a) da Escola Campo de Estágio

Dados de Identificação:

Formação Profissional: _____

Disciplina que leciona _____

Tempo de atuação na docência _____

Questões Orientadoras:

- 1) Há quanto tempo recebe estagiários da Universidade Federal do Espírito Santo, em sua sala de aula?
- 2) Fale sobre a sua concepção de estágio.
- 3) Em sua opinião, como você tem contribuído para a formação docente dos Estagiários?
- 4) Você entende que participar do processo de Estágio dos licenciandos têm contribuído para a sua formação docente? De que maneira?
- 5) No seu entendimento, como a sua atuação e a do licenciando no processo de Estágio têm contribuído para a Formação docente do professor da Universidade, Orientador do Estágio? De que maneira?
- 6) Como você avalia a articulação entre a Escola e a Universidade no processo de estágio que tem vivenciado nesta instituição? Quais os limites e possibilidades que você identifica nesse contexto formativo?
- 7) Para você, o que falta ou o que precisa ser aperfeiçoado (ações, políticas, decisões, documentos) por parte da Universidade e da escola para que os processos de Estágio Curricular Supervisionados possam ser aprimorados em benefício da formação docente e das instituições envolvidas?