

Copyright @ by Fundação Carlos Chagas

C152d CALDERANO, Maria da Assunção.
Docência compartilhada entre universidade e escola: formação
no estágio curricular. / Maria da Assunção Calderano. – São
Paulo: FCC/SEP, 2014.

104 p. (Textos FCC, 43)
ISSN: 1984-6002 (impresso)
e-ISSN: 1984-6010 (online)

1. Formação de Professores. 2. Estágio supervisionado.
3. Ensino Superior. I. Título. II. Série

CDU: 371.13

Ficha catalográfica elaborada
por Maria José Oliveira de Souza – CRB 8/5641

Todos os direitos desta edição são reservados à Fundação Carlos Chagas

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Presidente de Honra

Rubens Murillo Marques

A Fundação Carlos Chagas é uma instituição sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, dedicada à avaliação de competências cognitivas e profissionais e à pesquisa na área de educação. Fundada em 1964, expandiu rapidamente suas atividades, realizando, em todo o Brasil, exames vestibulares e concursos de seleção de profissionais para entidades privadas e públicas. A partir de 1971, com a criação do Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE), passou a desenvolver amplo espectro de investigações interdisciplinares voltadas para a relação da educação com os problemas e as perspectivas sociais do país. Em 2009, o DPE foi integrado à recém-instituída Superintendência de Educação e Pesquisa (SEP).

DIRETORIA

Glória Maria Santos Pereira Lima

Diretora Presidente

Bernardete Angelina Gatti

Diretora Vice-Presidente

Maria Helena Bottura (interina)

Diretora Administrativa

Ricardo Iglesias

Diretor de Operações Externas

Superintendência de Educação e Pesquisa

Claudia Davis

Departamento de Pesquisas Educacionais

Sandra G. Unbehaum

TEXTOS FCC

Textos FCC é uma publicação que visa a disseminar dados e achados dos estudos realizados no âmbito da Superintendência de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (SEP/FCC), e trabalhos contemplados por prêmios conferidos pela instituição, bem como pesquisas feitas ao longo de pós-doutorados na FCC. Trata-se de textos mais extensos do que artigos acadêmicos e que oferecem, em regra, informações detalhadas sobre os procedimentos metodológicos utilizados, de forma a subsidiar outras iniciativas de especialistas e interessados.

EDITORAS RESPONSÁVEIS

Claudia Davis

Gisela Lobo B. P. Tartuce

COORDENADORA DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

ASSISTENTE EDITORIAL

Camila Maria Camargo de Oliveira

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Tecnologia – Claudio Brites

REVISÃO

Fernanda A. do Nascimento Alves

APRESENTAÇÃO

O PRESENTE TRABALHO É UMA SÍNTESE DAS ANÁLISES desenvolvidas durante o estágio de pós-doutorado realizado por Maria da Assunção Calderano na Fundação Carlos Chagas, com apoio do CNPq. O tema é dos mais atuais, estando na pauta das discussões sobre formação de professores nas licenciaturas, constituindo-se também em preocupação das políticas relativas à formação para a docência na educação básica. Em princípio, o estágio curricular é concebido como o espaço para a intersecção entre teorias e práticas, propiciando vivências e experiências aos licenciandos relativas ao campo de trabalho dos docentes – a lida e a vida nas escolas. No entanto, as pesquisas evidenciam o quanto esses estágios são descuidados, não merecendo os cuidados necessários quanto à articulação com as redes, seu planejamento, orientação, monitoramento e avaliação. No cotidiano das práticas do estágio curricular concepções são constituídas e estas acabam por se refletir nas formas como aquelas são desenvolvidas e tratadas. Desvendar essas concepções pode abrir espaço para discussão, reflexão e conscientização, o que pode contribuir para mudanças e produzir posturas e formas de ação para a realização de estágios que efetivamente propiciem aos licenciandos um espaço-tempo de formação mais qualificada, em comparação com

as formas como eles vêm se apresentando. O estudo que é objeto desta publicação procura lançar luz sobre alguns aspectos relativos às concepções que têm dos estágios os vários atores que dele participam, direta ou indiretamente. Traz inferências sobre as diferentes posturas encontradas e, nessa direção, apresenta uma contribuição relevante aos trabalhos que abordam essa temática, agregando conhecimento importante sobre a questão.

BERNARDETE A. GATTI

Fundação Carlos Chagas

LISTA DE SIGLAS

Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Afor – Agência de Formação
BIC/UFJF – Programa de Bolsas de Iniciação Científica
Capex – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefam – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CES/JF – Centro de Ensino Superior / Juiz de Fora
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EF – Ensino fundamental
Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
Faced/UFJF – Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora
Fapemig – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FCC – Fundação Carlos Chagas
Forpe – Formação de Professores e Políticas Educacionais (grupo de pesquisa)
GT – Grupo de trabalho
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituição de ensino superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEI – Prática de ensino de inglês
Pibic – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pibid – Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência
TIC – Tecnologias da informação e comunicação
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SPSS – Statistical Package for the Social Sciences
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNGS – Universidad Nacional de General Sarmiento – Argentina
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UPN – Universidad Pedagógica Nacional – Colômbia

LISTAS

QUADRO

Quadro 1: Estratificação epistemológica da realidade social – domínios

Quadro 2: Posturas dos participantes no processo de estágio

FIGURA

Figura 1: Ser docente – omnidimensionalidade

TABELAS

Tabela 1: Identificação de teses acerca do estágio curricular docente por ano e por área

Tabela 2: Distribuição dos focos de atenção destacados pelos artigos

Tabela 3: Trabalhos sobre estágio curricular docente publicados no Brasil no ciclo de 15 anos – 1998 a 2012

Tabela 4: Distribuição dos cursos de licenciatura feitos pelos estagiários

Tabela 5: “Gosto” perante algumas dimensões do trabalho docente por graduandos de pedagogia e de outras licenciaturas

Tabela 6: Cargos ocupados pelos profissionais da escola

Tabela 7: “Gosto” perante algumas dimensões do trabalho docente por profissionais da escola

Tabela 8: Fatores que ajudaram na preparação profissional

Tabela 9: Nível de contribuição das reuniões pedagógicas e cargo ocupado

Tabela 10: Postura desenvolvida pelo professor-supervisor de estágio da escola básica na visão dos diferentes participantes do processo

Tabela 11: Papel do estagiário na visão dos três conjuntos de participantes do processo de estágio

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: ORIGEM, CONTEXTO DA PROPOSTA DO ESTUDO E SEUS OBJETIVOS	11
1.1 A origem do interesse pela temática	12
1.2 Contexto acadêmico-profissional que gerou o atual estudo	12
1.3 Objetivos do estudo	13
1.4 Plano geral de apresentação do trabalho	14
2 ANCORANDO O ESTUDO NO REFERENCIAL TEÓRICO DA ÁREA	21
2.1 Formação dos professores	22
2.2 Estágio curricular docente	25
2.3 Implicações sociais das pesquisas educacionais	28
3 REALISMO CRÍTICO: ABORDAGEM FILOSÓFICA ORIENTADORA DE UM MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO	31
3.1 Realismo crítico: considerações básicas	32
3.2 O conceito de realidade e sua estratificação	32
3.3 Síntese do realismo crítico	33
3.4 Bourdieu, Giddens e Gramsci: suas aproximações com o realismo crítico	35
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	41
4.1 Foco de investigação: o estágio curricular docente	42
4.2 Os objetivos que motivaram o estudo	43
4.3 Questões decorrentes dos objetivos	44
4.4 Participantes do estudo	46
4.5 Processo de coleta das informações	46
4.6 Tratamento inicial dos dados e alguns procedimentos básicos	46

5 TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS ACADÊMICOS SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR: 15 ANOS DE ESTUDOS	51
5.1 Sobre as teses que focalizaram o estágio curricular docente	51
5.2 O que as dissertações de mestrado indicam	54
5.3 O que os artigos acadêmicos enfatizam	56
5.4 Considerações gerais sobre o acima proposto	58
6 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DO PRESENTE ESTUDO	61
6.1 Aspectos característicos dos participantes da investigação	61
6.2 Análises iniciais dos dados sobre o estágio	64
6.3 Processo de construção, organização, interpretação e apresentação dos dados	64
6.4 Dimensões da investigação: os participantes diante delas	67
7 ANÁLISE DA DINAMICIDADE E CONCRETUDE DOS DADOS CONSTRUÍDOS E ENTRECruzADOS	73
7.1 Entrelaçando ações desenvolvidas no campo do estágio	74
8 ESTRUTURAS SUBJACENTES AO ESTÁGIO CURRICULAR	79
8.1 Questões de fundo que materializam o estágio curricular	79
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
9.1 O que este estudo sobre estágio curricular tem a dizer	83
9.2 Implicações do estudo e possíveis repercussões na política educacional/ institucional local e nacional	86
9.3 Agenda de pesquisa: indicativos para novas investigações	87
REFERÊNCIAS	88

1

INTRODUÇÃO: ORIGEM, CONTEXTO DA PROPOSTA DO ESTUDO E SEUS OBJETIVOS

Certamente, o processo de exposição deve diferenciar-se, pela forma, do processo de pesquisa. A pesquisa deve captar com todas as minúcias o material, analisar as suas diversas formas de desenvolvimento e descobrir a sua ligação interna. Só depois de cumprida essa tarefa pode-se expor adequadamente o movimento geral. Se se consegue com isso reproduzir idealmente a vida do material investigado, pode parecer que o que se expõe é uma construção apriorística. (MARX, 1873 apud MARX, s/d, p. 15)

Apresentar a origem e as intenções do estudo, explicitando o contexto no qual ele surgiu, é um desafio complexo a ser enfrentado, já que o processo de construção do foco temático pressupõe muitas “idas” e “vindas” que precisam ser abstraídas para que a comunicação produza o efeito que se espera dela.

Cientes da diferença entre método de análise e método de exposição, buscaremos apresentar algumas considerações e reflexões a partir dos caminhos e recursos utilizados para chegar ao estágio atual de exposição, supostamente compreensiva e

¹ Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF.

explicativa, do que constituiu a proposta deste estudo. Como observa Cardoso (1978, p. 36), “o ponto de partida da exposição já é a síntese de muitas determinações”.

Especificaremos, neste primeiro tópico, de modo sintético, 1) a origem do interesse pela temática, 2) o contexto acadêmico-profissional que gerou o atual estudo e as descobertas e os questionamentos advindos do entrelaçamento de trabalhos anteriores, 3) os objetivos do presente estudo e os procedimentos gerais para seu alcance, e, por fim, 4) o plano geral de apresentação do trabalho.

1.1 A ORIGEM DO INTERESSE PELA TEMÁTICA

Os estudos e as pesquisas por nós desenvolvidos durante 20 anos de trabalho na docência universitária contemplaram diversos participantes – iniciantes, concluintes e egressos dos cursos de Pedagogia, graduandos das demais licenciaturas, professores e gestores da escola básica. Esse percurso também marcado por atividades administrativas permitiu-nos identificar alguns sentidos e núcleos de significação² referentes à atividade docente demarcada por relações, muitas vezes, conflitivas entre teoria e prática, formação e trabalho docente, universidade e escola, objetividade e subjetividade. As análises dos dados empíricos e as reflexões geradas nesse campo constituíram uma base teórico-empírica frente à qual o interesse por olhá-la mais atentamente se fez notar. Tal interesse revelou a necessidade de um novo estudo que contemplasse, em um mesmo tempo e espaço, um conjunto de participantes que atuam direta e indiretamente no processo de formação e trabalho docente – professores da universidade, graduandos de diversas licenciaturas e profissionais da escola básica.

Assim, elegemos como foco o espaço do *estágio curricular*, entendido como lugar agregador do processo de formação e trabalho docente, considerando também sua potencialidade de contribuir com a avaliação dos processos formativos.

1.2 CONTEXTO ACADÊMICO-PROFISSIONAL QUE GEROU O ATUAL ESTUDO

Entre as pesquisas por nós propostas e coordenadas, desenvolvidas junto ao Grupo de Pesquisa Forpe “Formação de Professores e Políticas Educacionais”,³ com o apoio dos programas BIC/UFJF e Pibic, Fapemig e CNPq,⁴ destacamos 11 trabalhos cujas análises ajudaram-nos a compreender e levantar novas questões.

Entendemos que, por meio do presente trabalho sobre o estágio curricular docente, poderemos discernir, com mais clareza, os hiatos encontrados entre a universidade e a escola, os quais, muitas vezes, engrossam as correntes das críticas não operantes relacionadas a um e outro campo. Tais críticas se fixam na opacidade dos caminhos, já que nem sempre são encontradas saídas para os impasses delineados.

A abordagem de pesquisa aqui defendida, que se vincula diretamente à formação e ao trabalho docente na universidade e na escola básica e a sua avaliação, busca compreender tais hiatos à medida que se empenha por entendê-los em sua gênese de sustentação.

1.2.1 DESCOBERTAS E QUESTIONAMENTOS ADVINDOS DO ENTRELÇAMENTO DE TRABALHOS ANTERIORES

Ressaltamos que os estudos anteriores realizados por nossa equipe pautaram-se, principalmente, em analisar os entendimentos manifestados pelos ingressantes,

2 Aguiar e Ozella (2006, 2013) apresentam uma proposta conceitual e metodológica para a apreensão dos sentidos e significados dos conteúdos presentes nos depoimentos em processos investigativos.

3 O Grupo de pesquisa Forpe, registrado no CNPq desde 2003, é constituído por professores da UFJF e da Faculdade Metodista Granbery-JF. Participam também professores da escola básica, doutorandos e mestrandos da área de Educação, bem como graduandos de Pedagogia e outros curso de Licenciatura. Desenvolve estudos e pesquisas e promove seminários para expor e debater seus aprendizados.

4 BIC/UFJF - Programa de Bolsas de Iniciação Científica destinado a graduandos da Universidade Federal de Juiz de Fora, com recursos orçamentários da Instituição; Pibic - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica destinado a alunos de graduação; Fapemig - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais; CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

concluintes e egressos do curso de Pedagogia ante os aprendizados propiciados pelo curso de formação, a avaliação de suas contribuições e seus limites, bem como as expectativas dos alunos e egressos quanto ao alcance do curso perante a preparação profissional e o desenvolvimento da prática pedagógica escolar.

Passaremos a fazer algumas considerações com base nos 11 estudos⁵ antes realizados, cujos aspectos centrais foram constituindo o fio condutor que gerou o presente trabalho. Com base nesses estudos, podemos afirmar que:

- não encontramos distinção significativa entre o *habitus*⁶ acadêmico – tipo e frequência de leitura, tempo gasto nas atividades relacionadas à universidade, bem como compreensão e domínio de conceitos fundamentais no campo educacional – apresentado pelos alunos do segundo e sétimo períodos do curso de Pedagogia de uma instituição federal em 1993;
- no estudo de 2003, foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre o *habitus* acadêmico dos alunos do segundo e sétimo períodos do curso de Pedagogia dessa mesma instituição; entre os concluintes do curso, identificamos um maior tempo dedicado a leituras acadêmicas, uma busca mais acentuada por atividades não obrigatórias, ligadas ao processo de formação, e uma melhor apropriação de conceitos fundamentais – frente a uma visão de senso comum apresentada pelos alunos concluintes do mesmo curso em 1993; os alunos apresentam-se mais inseridos em grupos de pesquisa e muito críticos frente a seu processo de formação;
- os professores da Faculdade de Educação da IES estudada apontam uma crescente preocupação com os processos de formação e com o currículo do curso, por meio de críticas pontuais;
- professores em serviço, portanto já atuando em escolas públicas, alunos de um curso normal superior desenvolvido a distância indicam, em pesquisa de 2006, uma avaliação mais positiva do mesmo, em relação aos alunos do curso presencial e apontam que o grande mérito da modalidade a distância é a atuação dos tutores – que, por sua vez, é marcada pela relação “amigável”; notamos que a licenciatura apresenta efeito mais positivo para aqueles alunos que buscam a profissão docente como algo denominado por eles “vocação”; a graduação é mais bem avaliada por aqueles que se inscrevem nele por motivos ligados ao aperfeiçoamento profissional;
- ao mapear as visões apresentadas em 2006 por alunos do curso de Pedagogia de uma instituição pública, descobrimos que o aluno para quem o curso oferece um valor agregado é aquele que já possui uma experiência docente prévia, e/ou que participa de grupos de pesquisa consolidados;
- quanto ao corpo docente, verificamos em 2006 um crescimento do número de professores vinculados a áreas e conteúdos específicos (Física, Química, Matemática, Geografia e outros); entre as pesquisas por estes realizadas, poucas são desenvolvidas na e com a escola de modo orgânico; os alunos que participam de projetos de pesquisa dessa natureza apresentam majoritariamente essa visão de pesquisa e de formação docente; ao final do curso, percebem que estão preparados teoricamente, mas não têm ideia de como atuar profissionalmente nas escolas;

⁵ As sínteses parciais de cada um desses estudos podem ser vistas em Calderano (2013h) e os dados e as análises completas de cada investigação podem ser encontrados nos relatórios finais de cada uma delas: Calderano (1996, 2005a, 2006a, 2006b, 2008a, 2009, 2010a, 2012a, 2012b, 2012c); Calderano e Lopes (2005); Calderano, Pereira e Marques (2010); Calderano, Barbacovi e Nunes (2011); (Calderano, Barbacovi e Pereira (2013); Calderano, Marques e Martins (2013). O estudo de Calderano (2012c) tornou-se o foco do presente trabalho, cuja análise em profundidade se deu em 2013.

⁶ Em razão da complexidade desse conceito de Pierre Bourdieu – cuja definição será sumariamente apresentada no capítulo 3 deste trabalho –, foram selecionadas algumas dimensões do *habitus*, no estudo aqui indicado, para efeito de sua análise.

- os concluintes e egressos da graduação em Pedagogia revelam, no estudo realizado em 2007, uma desvalorização docente considerável, muitos indicam que têm vontade de “sair de sala de aula”; identificamos também uma fragilidade epistemológica que compromete a segurança profissional tanto dos alunos concluintes quanto dos egressos que se veem também despreparados profissionalmente para assumirem o trabalho docente; em geral, os alunos de Pedagogia da instituição pública estudada avaliam o curso como “bom” em termos da teoria apresentada, mas deixam clara a lacuna entre essa teoria e a prática pedagógica;
- os gestores da escola básica, os coordenadores pedagógicos e os professores dos anos iniciais mais experientes, participantes da pesquisa em 2008, de modo geral, criticam a formação daqueles que chegam à escola para atuarem como professores e engrossam a fila dos que desclassificam o curso pela sua dificuldade de apresentar ao graduando a realidade da escola tal como ela se revela no dia a dia; destacam a fragilidade da preparação profissional, particularmente no que diz respeito ao *trato humano* e à preparação para a *atividade prática profissional*; denunciam claramente a ruptura entre os campos da formação e da atuação docente; destacam os problemas de formação dos professores recém-chegados à escola e suas inabilidades para lidarem com questões da prática pedagógica;
- nesse estudo, os egressos dos cursos de Pedagogia destacam a superficialidade com que é tratada a questão da prática e da didática e também fazem críticas às orientações recebidas durante o estágio curricular e seu desenvolvimento;
- identificamos uma aproximação entre o clima organizacional da escola básica, as condições de trabalho docente e a prática pedagógica apresentada pelo professor em sala de aula; identificamos também dificuldades para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar;
- a análise dos dados recolhidos, em 2009 junto aos professores do quinto ano das escolas públicas sediadas em diversas cidades de Minas Gerais, revelou uma correlação – com significância estatística – entre o resultado da escola no Ideb – recodificado em intervalos – e a condição de trabalho do professor, sobretudo o caráter provisório de trabalho; a rotatividade dos professores ficou diretamente relacionada ao baixo resultado do Ideb obtido pela escola (CALDERANO, 2010);
- entre esses professores do quinto ano, notamos uma tendência para a indicação de uma preparação parcial oferecida pelo curso; ao avaliarem as dimensões ensino em sala de aula; avaliação de processos de ensino e aprendizagem; atividades de gestão escolar; trabalho interdisciplinar e relação entre escola e comunidade, a grande incidência de resposta recai no indicador “preparação parcial”;
- identificamos também uma distância relativa entre a avaliação dos conteúdos de fundamentos frente às disciplinas de metodologias, práticas e estágio, sendo que esse segundo conjunto obtém uma avaliação menos positiva que o dos fundamentos; referindo-se aos fatores que mais interferiram no processo de formação docente, esses professores afirmam que a maior contribuição advém da própria “prática em sala de aula”.

A observação de Tardif (2000, p. 13-14) parece-nos mais que pertinente, já que traduz claramente essa situação:

Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E quando começam a trabalhar como professores são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais.

Parece ser também esse um dos grandes desafios da formação docente: como fazer uma diferença na vida do aluno cursista e egresso, futuro profissional da educação? Caso contrário, que sentido tem a existência dos cursos de formação?

Voltando aos resultados parciais dos estudos que serviram de patamar para a incursão atual, destacamos outras considerações deles decorrentes:

- a análise dos dados construídos com o estudo realizado em 2011 – por meio da modalidade de pesquisa colaborativa, que procurou junto aos professores interpretar os principais resultados da pesquisa anterior – indica que a formação oferecida pela universidade precisa considerar com mais precisão e sensibilidade a realidade escolar concreta dos professores, alunos e gestores se quiser cooperar com esse processo de formação docente;
- os professores que atuam em escolas de baixo Ideb, em grande parte, mostraram que seu trabalho tem a marca do “importar-se com o aluno”, fazendo com que este permaneça na escola apesar das adversidades e revelam sua angústia ao identificarem que o índice não retrata a complexidade do trabalho por eles desenvolvido;
- o estudo dos depoimentos apresentados no estudo de 2011 pelos professores da escola básica, por meio do processo de formação continuada e pesquisa colaborativa, revelou parte das necessidades advindas do trabalho docente em sua conjugação com a dimensão formativa – entre os temas mais recorrentes, estão a evasão, a indisciplina, as condições de trabalho, a formação acadêmica dos professores, a distância sentida entre o processo de formação e a realidade “nua” e “crua” das escolas (como se diz).

A aproximação e a interseção entre os processos de formação e trabalho docente exigem da instituição universitária o estabelecimento de “canais institucionais de interação com as escolas, em uma parceria na formação dos futuros professores. Mas, hoje isto ainda não é realizado pela maioria dos cursos” (GATTI; BARRETTTO, 2009, p. 148).

Tendo por base esse processo empírico-interpretativo desenvolvido durante esses anos, sintetizamos alguns questionamentos dele decorrentes – cabe-nos, sobretudo, indagar sobre os processos de formação e sobre a formação dos formadores.

Que teoria é essa que qualifica o curso, mas o deixa distante da prática pedagógica? Qual seu significado para o desenvolvimento da profissão docente? Que curso de formação docente é esse que deixa de lado a prática – seu motor e sustento? Como e onde fica o espaço para formação de professores, entendido como campo de atuação profissional – e não apenas como campo do conhecimento – se essa atuação parece não estar contemplada na proposta formativa? Sobre que bases está sendo construída a concepção de um curso de formação de professores se a profissionalidade não está nele inscrita? A quem, prioritariamente, cabe a conjugação entre a base epistemológica e prática do curso?

Que compreensão se tem sobre o perfil dos alunos que chegam à universidade? Que preparo têm os professores universitários para contribuírem efetivamente com a qualificação profissional dos futuros docentes? Sobre que bases centrais se constrói a formação desses professores?

Numa outra dimensão, também cabe o questionamento: que preparo e condições tem a escola para acolher os professores iniciantes em suas demandas profissionais e acadêmicas? Qual é o tratamento oferecido a eles de modo a auxiliá-los na condução de seu trabalho profissional?

No bojo da questão profissional, a ênfase no trabalho interdisciplinar e no estágio não seria uma das condições para se buscar uma maior associação entre a teoria e a prática?

Com base nesses questionamentos, propusemo-nos voltar à base empírica, incidindo em novo recorte de análise para melhor compreender e explicar as relações estabelecidas entre os fatores intervenientes no processo de formação e trabalho docente, focalizando de modo especial o estágio curricular.

Num contínuo movimento, alcançamos, pois, o delineamento de um foco de investigação específico, entendendo o estágio curricular docente, conforme já anunciado, em sua potencialidade de orquestrar uma série de possibilidades de suporte à formação docente. Assim, chegamos à proposição de uma investigação sobre o estágio curricular docente, envolvendo todas as licenciaturas de uma universidade pública federal situada na região Sudeste do país.

O presente estudo teve seu tratamento inicial e debate preliminar com professores da IES, bem como com os professores da escola básica e estagiários que participaram da investigação. As informações metodológicas e analíticas referentes à esta investigação serão apresentadas mais adiante.

Ao analisar em profundidade o estágio curricular docente, temos como propósito compreender melhor seu desenho atual e sua estrutura, identificar os fatores que interferem em sua constituição e extrair desse aprendizado subsídios para a formulação de planejamento institucional e políticas educacionais de formação docente. Esse percurso é tomado aqui como pressuposto com base no entendimento de que:

Na verdade, uma das formas mais simples de escamotear um processo avaliativo, tornando-o inócuo, é não conduzi-lo à tomada de decisões. É nesse sentido que se afirma atualmente que a gestão de resultados avaliativos é quase uma subárea da avaliação educacional, pouco estudada e pouco praticada, diga-se de passagem, que exigiria atenção desde o momento do planejamento da avaliação. (SOUSA; MARCONDES; ACOSTA, 2008, p. 31)

1.3 OBJETIVOS DO ESTUDO

O presente trabalho se pauta em um estudo em profundidade sobre o estágio curricular docente, tendo por base estudos teóricos e construções teórico-empíricas. Buscamos como objetivo geral identificar e problematizar as concepções e práticas relacionadas ao estágio curricular, compreendendo-as em sua relação orgânica com os processos de formação e trabalho docente que se desenvolvem em contínua interseção no emaranhado das políticas educacionais.

Na dimensão teórica, reflexões sobre a formação docente e políticas educacionais são destacadas como referenciais, ou seja, um conjunto de conceitos teóricos que nos ajudam a precisar e definir o foco de estudo, transformando-o em objeto de análise, oferecendo também pistas importantes para sua interpretação. O referencial teórico que dá sustentação ao estudo advém da produção de especialistas da área de formação de professores em sua relação com as políticas educacionais.

Para o alcance do objetivo geral, travamos também um diálogo com a área específica de estudos sobre estágio curricular, por meio do levantamento e da análise das teses e dissertações sobre a temática registradas no portal da Capes, bem como dos artigos disponibilizados no sistema Scielo e no Educ@, cuja publicação se deu entre os anos de 1998 e 2012.

Do ponto de vista empírico, buscamos o aprofundamento da análise dos dados obtidos em estudo empírico referente às visões sobre o estágio – espelhadas por três conjuntos de participantes: 1) professores orientadores de estágio de uma universidade pública; 2) alunos das licenciaturas em fase de desenvolvimento do estágio curricular; 3) profissionais da escola básica que acolhem esses estagiários em suas instituições. Esperamos, por meio do cruzamento dessas visões, favorecer compreensões quanto ao conjunto de princípios e ações que vigoram nesse campo – o do estágio curricular.

Resumidamente, podemos afirmar que os objetivos do estudo concentram-se em:

1. Mapear as concepções e práticas de estágio reveladas por estudos teóricos e dados empíricos, localizando-as no âmbito da formação e do trabalho docente – intrinsecamente relacionados às políticas educacionais.
2. Identificar as estruturas e os mecanismos que sustentam tais concepções e práticas, buscando também visualizar experiências bem-sucedidas em seu âmago.
3. Avaliar os sentidos e os significados da formação docente por meio da análise das práticas descritas por aqueles que participam de seu processo e das concepções subjacentes ao estágio curricular, propiciando a constituição de subsídios para o aprimoramento das políticas de formação docente e do planejamento institucional nesse campo.

Tanto o diálogo com a área temática quanto a análise dos dados empíricos serão orientados pelo arcabouço teórico-filosófico do realismo crítico de Roy Bhaskar (1979, 1986, 1989, 2008, 2012). Tal abordagem é aqui assumida como recurso para a compreensão e o delineamento do foco de investigação e suas diferentes dimensões, bem como para a análise aprofundada dos dados teóricos e empíricos, numa busca de superação dos limites dos objetivismos e subjetivismos. Como recurso paralelo de análise, são utilizadas algumas proposições de Weber (1992, 1997).

A abordagem do Realismo Crítico é apresentada no capítulo 3 e os procedimentos metodológicos são mais bem especificados no capítulo 4 deste trabalho.

1.4 PLANO GERAL DE APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

Como explicitamos, os caminhos percorridos e construídos para o alcance dos objetivos do estudo atual não são lineares. Suas sistematizações, também não. Elas se fizeram de forma simultânea e entrecruzada, muitas vezes exigindo reconstrução,

realinhamento dos objetivos e meios, demandando, por vezes, a reconstituição de seu percurso. Seguimos, pois um roteiro de apresentação que aponta uma sistematização possível. Esperamos que sua teia complexa seja visualizada por meio da exposição feita no decorrer do trabalho.

No segundo capítulo, apresentamos um conjunto de questões relacionadas à formação docente e às políticas educacionais, especificando o cenário teórico no qual se localizam as demandas atuais do estágio curricular docente.

No terceiro, focalizamos a abordagem do realismo crítico, com base na qual a análise dos dados teóricos e empíricos se desenvolve. Decorrentes dessa perspectiva, são também explorados alguns conceitos centrais advindos de teorias sociais que de alguma forma se aproximam dessa perspectiva, a saber: Pierre Bourdieu, Anthony Giddens e Antônio Gramsci.

No quarto capítulo, considerações metodológicas sobre o atual estudo são destacadas, indicando o detalhamento do foco de investigação, os objetivos, as questões gerais e específicas, bem como os caminhos trilhados e as decisões tomadas no processo de coleta, análise e interpretação das informações organizadas.

No quinto capítulo, as teses, as dissertações e os artigos acadêmicos sobre estágio curricular são comentados, como forma indicativa do espaço ocupado pelo estágio nas produções científicas, exercendo também a função de contribuir com a análise dos dados empíricos apresentados logo no capítulo seguinte.

No capítulo seis, os dados da investigação tomam espaço, sendo neles descritos e analisados os papéis desenvolvidos por professores supervisores de estágio na escola e por estagiários; bem como a avaliação, a indicação de problemas e soluções e as experiências sobre estágio enfatizadas pelos três conjuntos de participantes da investigação – base central deste estudo: professores da universidade orientadores de estágio, graduandos de 12 licenciaturas, profissionais da escola básica que acolhem e supervisionam os estagiários nas instituições onde atuam.

No capítulo sete, a análise dos dados se aprofunda com base em alguns entrecruzamentos dos dados construídos no estudo. Esse exercício de conjugação das dimensões trabalhadas é desenvolvido com base na abordagem adotada.

No oitavo, são refletidos alguns aspectos que antecedem as práticas e as concepções apresentadas nos capítulos anteriores, buscando destacar as estruturas ocultas que as sustentam. Por fim, no nono, as considerações finais são feitas numa perspectiva propositiva.

2

ANCORANDO O ESTUDO NO REFERENCIAL TEÓRICO DA ÁREA

Justamente porque o real é um todo estruturado que se desenvolve e se cria, o conhecimento de fatos ou conjunto de fatos da realidade vem a ser conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real. (KOSIK, 1976, p. 41-42)

Ao “editar” a memória dos estudos e pesquisas realizados por nós e nossa equipe, expostos no tópico anterior, com base nas questões emergentes dos estudos, destacamos alguns núcleos de significados – para usar os termos de Aguiar e Ozella (2006, 2013). Os indicadores⁷ levantados se definem pela crítica às relações observadas entre teoria e prática; formação e trabalho docente; universidade e escola; disciplinas teóricas e didático-metodológicas; fundamentos, estágios e práticas; preparação profissional e intersubjetividade. Ao constituírem-se, colocam-se, de modo entrecruzado e mutuamente dependente dentro do processo de *formação de professores*. Nesse processo, aqui entendido como núcleo de significância, é colocada em questão a *formação dos formadores* – esta, intrinsecamente relacionada à *formação inicial e continuada* dos docentes.

⁷ Na abordagem proposta por Aguiar e Ozella (2006, p. 231), os “indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito”.

Os indicadores articulados entre si constituem um segundo núcleo de significância que merece destaque: o *Estágio curricular docente*. Dentro desse enfoque, latejam questões ligadas à acolhida dos estagiários no campo do trabalho, os quais, por sua vez, se conectam com a demanda de acolhimento institucional do professor iniciante. Assim, elegemos um terceiro núcleo de significância: *Professor iniciante*. Dentro dele, podem ser localizados indicadores tais como o desamparo dos professores frente aos desafios da formação e do trabalho docente; o isolacionismo, a incipiência de políticas que tratam de sua lide humano-profissional; a fragilidade das políticas de formação continuada.

Por fim, um quarto núcleo de significância nos pareceu importante para ser analisado: *Implicações sociais das pesquisas educacionais*.

2.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Um dos fatores que contribuem fortemente para os problemas encontrados no campo da formação docente é o que foi denominado por Cunha (1995, p. 12) como a “política zigue-zague”, que “não permite que se avaliem as políticas educacionais, porque mudam rapidamente”. Não obstante esse grande problema, seguimos em busca de compreender o que se passa nesse campo, entremeado pelos limites políticos, institucionais e temporais, objetivos e subjetivos, sabendo que os problemas educacionais certamente não se restringem ao problema da formação docente.

Gatti (2011f, p. 303) comenta que, em função dos “graves problemas” relacionados às aprendizagens escolares, observa-se, de um modo geral, um aumento da preocupação com as licenciaturas voltada tanto para as “estruturas institucionais” que lhes dão suporte quanto para os “conteúdos formativos”. A autora deixa claro que tal preocupação não significa uma atribuição única ao professor e a sua formação a responsabilidade dos desempenhos e resultados alcançados pelas redes de ensino.

Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regional e local, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, a formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”), e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2011f, p. 303-304)

Esse conjunto de elementos revela claramente a complexidade de análise que é evocada pelo tema da formação de professores. Os problemas vivenciados pelos/nos processos de formação docente afetam diretamente a qualidade do trabalho do profissional de ensino – o professor. Não é menos seguro afirmar que os problemas que ocorrem nessa seara advêm não apenas da formação docente, mas também das condições de trabalho, do ambiente objetivo e subjetivo que contempla o processo do ensino e da aprendizagem, da infraestrutura e do clima organizacional da escola.

Esse ambiente também contempla as políticas educacionais que fomentam não só as possibilidades ou desafios de uma formação compatível com as exigências do mundo atual, bem como as possibilidades e os desafios ligados à valorização do magistério, incluindo o reconhecimento profissional materializado pelo salário e pelos planos

de carreira. Esses temas e outros correlatos têm sido bem focalizados nos trabalhos de Gatti (2011f), Gatti, Barretto e André (2011), Gatti *et al.* (2010a, 2010b) e salientados também por Fanfani (2011), dispensando aqui a retomada dessas questões por eles apresentadas. Cabe-nos enfatizar a importância das reflexões expostas pelos referidos autores sobre a carreira e a valorização do magistério – condição para se pretender uma análise da formação docente contextualizada na historicidade econômico-social.

A temática da formação docente, de seus saberes e de sua vida profissional tem sido amplamente discutida (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2000, 2003; PIMENTA; GUEDIN, 2002; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; NUNES, 2001; LÜDKE; BOING, 2012). Estudos apontam a inadequação dos currículos na área de formação de professores e os desafios a serem enfrentados pelas políticas públicas de educação, pela carreira docente, entre tantos outros desafios (GATTI, 2008; GATTI; BARRETTO, 2009; TARDIF; LESSARD, 2005). A relação tênue entre universidade e escola deixa um hiato entre a teoria e a prática. Em estudos com alunos e egressos do curso de formação docente, ressaltamos, entre outros aspectos, a fragilidade da preparação profissional, particularmente no que diz respeito ao *trato humano* e à *atividade prática profissional* (CALDERANO, 2006a). Em geral, muitos cursos de formação não têm, efetivamente, cooperado para uma atuação mais qualificada de seus formandos no campo educacional.

2.1.1 FORMAÇÃO INICIAL

Sobre formação de professores muitos estudos também têm sido desenvolvidos e aqui interessa-nos ressaltar alguns aspectos, incluindo o indicativo de experiências bem-sucedidas, tendo em vista que estas servirão de parâmetros para uma análise mais apurada do próprio campo da formação.

No âmbito da América Latina, Messina (1999, p. 147) defende a importância de estudos sobre formação docente como possibilidade de “*recuperar las historias silenciadas de los sujetos*”. Entre as diversas características do processo de formação apontadas pela autora, destaca-se que a *formação inicial* dos professores dos vários níveis de ensino diferenciam-se entre si e não há canais de articulação entre eles.

Com base em pesquisa sobre professores no Brasil, Gatti e Barretto (2009) assinalam a dispersão curricular da formação inicial. Com base no estudo, salientam a fragmentação do currículo caracterizado por disciplinas dispersas, apresentando-se com um caráter genérico; pela pouca preocupação em articular as teorias com as práticas; a quase ausência dos fundamentos pedagógicos; o predomínio dos referenciais teóricos com poucas associações às práticas educacionais; o tratamento superficial dos conteúdos a serem ensinados em seus aspectos didáticos – todos esses problemas fazem com que os processos de formação sejam considerados como uma estância que exige maior cuidado e reconstrução interna para se tornarem, de fato, um espaço de preparação profissional docente.

Os desafios internos e externos focalizados no âmbito da formação docente e das políticas educacionais podem ser entendidos como indicadores para se pensar a formação de professores nos três núcleos: formação inicial, continuada e formação de formadores. Podemos indagar: que princípios estão sendo colocados como centrais nos processos de formação? A lógica do mercado ou a lógica de uma educação com significado social?

Gatti traz luz a essa discussão na medida em que compreende o professor como um profissional e apresenta o conceito de profissionalidade da seguinte forma:

A profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam o conjunto dos conhecimentos e habilidades necessários ao exercício profissional. É base para a profissionalização, que implica obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003). Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. (GATTI, 2011f, p. 305)

Talvez seja essa uma das questões centrais dos processos de formação docente: concentrar-se na preparação docente como atividade profissional, da forma definida por Gatti, considerando as particularidades do ofício de ensinar como aponta Fanfani (2011f). Esse autor ressalta a importância do compromisso ético, da participação do estudante no processo formativo, da responsabilidade docente em suscitar confiança do estudante para o exercício dessa profissão e enfatiza o trabalho coletivo. Nas palavras dele:

Entre otras cosas, para enseñar y aprender efectivamente, alumnos y maestros necesitan motivación y compromiso. En otras palabras, los agentes del aprendizaje deben encontrar un sentido en lo que hacen, para hacerlo bien. [...] Los agentes de la relación pedagógica necesitan “comprometer” sus emociones y sentimientos, además de su inteligencia en la enseñanza-aprendizaje. (FANFANI, 2011, p. 256)

Apesar dos diversos problemas enfrentados no exercício profissional e no processo de formação, incluindo aspectos ligados à profissionalidade, como nos aponta Gatti (2011f) e aspectos que dificultam sua constituição como profissão, a exemplo do que destaca Fanfani (2011), algumas experiências bem-sucedidas têm ocorrido no campo dessa formação, demonstrando indícios de superação de alguns problemas antes destacados.

Entre as experiências exitosas, destacamos algumas sumarizadas por Calderano (2013h). Elas referem-se ao curso de Pedagogia – Licenciatura Plena em Educação Infantil e Ensino Fundamental da UFRN (GATTI; BARRETTO, 2009); ao “Projeto Todas as Letras”, desenvolvido no Brasil (CALDERANO; ROMERO, 2008); ao programa de formação docente da *Universidad Arcis*, em *Talagante*, no Chile (CRUZ, 2006); aos programas de formação docente desenvolvidos pela UPN, na Colômbia (BERNAL, 2006) e à proposta curricular realizada na UNGS, em Buenos Aires, Argentina (POGRÉ; MERODO, 2006).

Entendemos que, se um projeto de formação – seja em *que* nível for – não estiver conectado com a prática profissional e se não investir também em formação continuada ou em serviço, terá seus resultados comprometidos, pois ele se retroalimenta dessas várias dimensões. A formação inicial, como é sabido, não atende adequadamente às demandas do mundo do trabalho e, por outro lado, a experiência prévia, por si só, também não garante uma trajetória profissional segura.

No âmbito da formação de professores – seja inicial ou continuada – percebemos a grande riqueza e a potencialidade das ações educacionais quando estrategicamente articuladas.

2.1.2 FORMAÇÃO DE FORMADORES

As reflexões teóricas e os dados empíricos nos alertam para a necessidade de estreitar as relações entre processos que, mesmo situados historicamente em campos distintos, exigem, talvez por isso mesmo, a reconstituição de um espaço único e plural para desenvolver ações que interseccionem essas duas dimensões – formação e trabalho docente. Para tanto, há que se entrecruzar reflexões e ações desenvolvidas pelos professores que atuam nas escolas, nas universidades e nas políticas educacionais.

Nesse contexto, não há como fazer vista grossa à formação dos formadores, ou, seja, ao perfil profissional dos professores que atuam no ensino superior, bem como às formas por meio das quais eles lidam com o conhecimento próprio e o do outro e com as outras áreas do saber. Ao fazer críticas ao processo de formação fragmentado, Silva (2011, p. 327) afirma: “Cabe salientar que nos aflige, há algum tempo, o enfoque do ensino disciplinar, fragmentado, livresco, desconectado na formação acadêmica como se a ciência e as práticas cotidianas estivessem separadas”.

Enfatizando a participação efetiva e autoral, Imbernón (2001, p. 27) define o profissional da educação como aquele que participa da “emancipação das pessoas, tornando as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social”. Para se tornar independente de algo, é preciso conhecer as bases e os mecanismos que sustentam sua aparência e sua essência, sua *performance* e suas armadilhas.

Silva (2011, p. 327) sintetiza alguns desafios inerentes aos processos formativos dos cursos de licenciatura:

- (i) reinventar formas de aprendizagens para estudantes de múltiplas culturas;
- (ii) oferecer conteúdos que associem o historicamente produzido com os novos saberes e temas cotidianos;
- (iii) propor, recriar e desenvolver projeto de alta relevância social e autossustentáveis;
- (iv) conduzir o conhecimento por meios impressos e midiáticos, além de explicitar o sentido deste na vida;
- (v) oferecer conhecimentos para que os sujeitos os processem e saibam reelaborá-los de maneira crítica e autônoma;
- (vi) desnaturalizar a convicção de que o progresso científico e tecnológico em si engrandece a humanidade e melhora as condições de vida de todos;
- (vii) fortalecer e valorizar as estâncias e colegiados internos da universidade de modo que se consolide a autonomia institucional.

Claro está que, diante desses desafios, o trabalho isolado, por mais competente que seja, não daria conta de enfrentá-los devidamente. Tampouco dará conta o trabalho cooperado se for apartado da realidade concreta que o circunda. Mesmo o amplo conhecimento, se não se apoiar em suas mediações didático-pedagógicas, muito pouco pode alcançar em termos de resultados favoráveis à disseminação e à ampliação do conhecimento teoricamente relevante e socialmente significativo.

2.2 ESTÁGIO CURRICULAR DOCENTE

Entre os diversos dilemas encontrados dentro do processo de formação, o estágio acaba se constituindo como um dos principais, na medida em que ele se assenta na relação entre teoria e prática, universidade e escola, formação e trabalho docente, fundamentos e ações pedagógicas. Focalizando o estágio curricular, notamos que sobre ele ainda paira muita opacidade tanto no que se refere à política educacional quanto no que tange às condições e às orientações apresentadas pelas instituições formadoras

(GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Gatti (2011f, p. 318) afirma que “raras instituições especificam em que consistem os estágios e sob que forma de orientação são realizados, se há convênio com escolas das redes, entre outros aspectos”.

O alerta quanto à necessidade de maior atenção ao tema do estágio curricular constitui matéria de destaque em diversos trabalhos acadêmicos (PIMENTA, 2002; FREIRE, 2001; PIMENTA; LIMA, 2004; FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008; LÜDKE, 2013; CALDERANO, 2011, 2012a, 2012b, 2013c). Gatti e Barretto salientam, na pesquisa coordenada por elas, que o estágio e as práticas de ensino constituem uma das maiores fragilidades dos cursos de formação docente:

Considerando as fragilidades relativas a esses cursos, pode-se apontar a prática de ensino e o estágio como aspectos que merecem maior atenção na análise da formação de professores, da maneira como ela está sendo realizada pelos cursos de licenciatura. Considerando que é, principalmente, nessas disciplinas/atividades que serão desenvolvidas e discutidas as competências e habilidades que o futuro professor precisa adquirir para elaborar propostas efetivas de ensino-aprendizagem [...]. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 145)

Dentro do escopo do presente estudo, ao fazermos um levantamento sobre teses e dissertações disponibilizadas no *site* da Capes e de artigos acadêmicos publicados no sistema Scielo e no Educ@, a partir de 1998, encontramos sinais da presença ainda tímida de trabalhos dedicados a esse tema. Identificamos também, por meio do tipo de descrição e das análises indicadas por esses estudos, a fragilidade e a fragmentação que permeiam e constituem o estágio curricular. Tais informações serão matéria do capítulo 5 deste trabalho.

De modo geral, notamos certa relação entre a escassez de estudos acerca dessa temática e a insuficiência de dados empíricos disponíveis sobre a concepção e o desenvolvimento do estágio na organização curricular dos cursos. Apesar de o estágio curricular constituir-se como componente obrigatório dos currículos do curso de formação docente, as informações relativas a sua oferta – ementa, distribuição da carga horária, bem como a proposta institucional relativa a seu desenvolvimento – não são objetos claros e definidos nas formulações dos projetos pedagógicos. É o que também nos atestam Gatti e Barretto (2009, p. 120): “cabe uma observação sobre os estágios. Os projetos pedagógicos e as ementas dos cursos não fornecem informações sobre como eles são realizados, supervisionados e acompanhados”. Mesmo se admitirmos a existência de uma organização institucional em torno do estágio curricular – embora ausente nos projetos pedagógicos dos cursos –, o que foi identificado nos registros são ementas genéricas, na maioria das vezes, apesar de haver esforços isolados em propiciar certa densidade formativa:

Os estágios, obrigatórios, são registrados de modo vago, com poucas exceções. Não há propriamente projeto ou plano de estágio, nem sinalizações sobre o campo de prática ou a atividade de supervisão dos mesmos. [...]

Raras instituições especificam em que consistem os estágios e sob que forma de orientação são realizados, se há convênio com escolas das redes, entre outros aspectos. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 153-154)

Os trabalhos de Pimenta (2002) e Pimenta e Lima (2004) elucidam alguns aspectos dessa temática focalizando os conceitos de prática e de *práxis*, refletindo sobre as diferentes concepções de estágio, sua relação com a identidade profissional docente e com os processos de formação continuada. Trazem também à tona uma experiência de estágio desenvolvido nos Cefams, deixando evidenciada a possibilidade real de experiências orgânicas e significantes nesse campo.

Pimenta e Lima (2004, p. 33-57) apresentam o estágio como campo de conhecimento, em busca de superar sua “tradicional redução à atividade prática instrumental” e tratam das diferentes concepções que o sustentam. Discutem a prática como “imitação de modelos”, como “instrumentalização técnica” e, vendo-o como uma possibilidade de superação da separação entre a teoria e prática, indicam a possibilidade de concebê-lo como “aproximação da realidade e atividade teórica”, defendendo também a pesquisa como “método na formação dos estagiários”. As autoras acabam focalizando a dimensão coletiva do processo formativo propiciado pelo estágio:

O estágio prepara para um trabalho coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 56)

Freire (2001) apresenta, em seu texto, três concepções de estágio Pedagógico: *aplicação da teoria, prática profissional e emancipação profissional* – que decorrem de diferentes concepções que sustentam os processos de formação inicial dos docentes. A autora ressalta a importância de criar as condições para que os estagiários se envolvam em práticas reflexivas, “com finalidades investigativas, ajudando-os na construção de conhecimentos pedagógicos de conteúdo”.

Numa perspectiva alinhada ao estágio curricular pautado na superação da racionalidade técnica e prática, Silvestre e Placco (2011, p. 39) afirmam que é preciso desenvolvê-lo e concebê-lo com base na racionalidade crítica, sendo “compreendido à luz das relações sociais estabelecidas pela estrutura social na qual se insere o processo educativo tendo a ciência como referencial”.

Nos trabalhos de Calderano (2012a, b), é também avistada uma concepção marcada pela organicidade entre escola e universidade, entre teoria e prática, entre formação e trabalho docente – concepção esta que emerge de algumas práticas educacionais. Os estudos sobre tais práticas indicam a possibilidade do estágio como “docência compartilhada” e partem do pressuposto de que tanto a formação quanto o trabalho docente são desenvolvidos simultaneamente pelos professores da universidade e da escola e que ao estagiário cabe participar ativamente desse processo, entendendo que sua formação se dá nos dois campos, os quais, por sua vez, estão ligados dialeticamente – um realimentando o outro.

Freire (2001, p. 20) apresenta um debate com base em distintas concepções de estágios pedagógicos e propõe reflexões em torno de indagações centrais:

- Será aconselhável, nos estágios pedagógicos, valorizar uma de entre as concepções referidas?; Será desejável criar condições para o desenvolvimento de competências investigativas?; Quais são as situações a criar durante os estágios pedagógicos de modo a permitir aos estagiários serem investigadores das suas próprias práticas?; Qual é o estatuto do conhecimento construído pelos estagiários?; Quem legitima esse conhecimento?

Compartilhando essas questões apresentadas por Freire, buscamos, além de levantar outros dados, indagar sobre os fundamentos, a gênese e a estrutura que possibilitam que o estágio curricular seja apresentado de uma e não de outra forma. Tanto as concepções quanto as condições precisam ser consideradas tendo claro que elas estão por detrás do estatuto epistemológico que será construído pelo estagiário em seu processo formativo.

Ressaltamos a necessidade de uma abordagem avaliativa frente ao estágio curricular, na qual se preveja também a autoavaliação desenvolvida por aqueles que realizam o estágio em seus diferentes papéis.

Em estudos sobre o estágio curricular e do envolvimento prático, ficam evidenciadas as diferentes concepções, modalidades e problematizações. A superficialidade com que este é, em grande parte dos cursos, tratado; a formação dos professores, que nem sempre é compatível com as demandas específicas dessa dimensão da formação de professores; e sua opaca expressão dentro da estruturação curricular – tudo isso corrobora as relações fragmentadas antes pontuadas entre formação e trabalho docente e entre universidade e escola. Nessa perspectiva, latejam questões ligadas à acolhida dos estagiários no campo do trabalho, as quais, por sua vez, se conectam com a demanda de acolhimento institucional do professor iniciante.

2.3 IMPLICAÇÕES SOCIAIS DAS PESQUISAS EDUCACIONAIS

Lançando um olhar sobre as pesquisas em formação de professores, André (2006, p. 21) salienta que, apesar de uma “trajetória relativamente curta da pesquisa educacional houve grande crescimento no número de trabalhos e mudanças nos temas, nos enfoques, nas metodologias e no contexto de produção”:

Se em 1992 45,7% das pesquisas investigavam a formação inicial, 25,7% a formação continuada e 20% o tema da identidade e profissionalização docente, em 2002 esse quadro se altera substantivamente. Apenas 24% das pesquisas tratam dos cursos de formação inicial, enquanto 37,6 investigam o tema identidade e profissionalização docente e 25% a formação continuada. A mudança foi, sobretudo, de foco: *os cursos e programas de formação ficaram em segundo plano e quem ganhou destaque foi o professor: suas opiniões, representações, saberes e práticas, assim como o processo de constituição de sua identidade profissional.* (ANDRÉ, 2006, p. 21, grifos nossos)

Considerando essa mudança de foco apontada por André, não sabemos precisar seus efeitos, tampouco seu significado frente aos processos de formação e frente às políticas educacionais. Vale indagar, por exemplo, sobre que bases tal mudança nas pesquisas foi feita. Seria uma forma de trazer à luz a subjetividade do professor e contemplá-la nos cursos de formação e nas orientações das políticas para esse setor?

Brzezinski, por sua vez, elabora uma síntese do que foi apresentado em um dos Grupos de Trabalho pertencentes à ANPEd e publica o artigo denominado “A pesquisa sobre a formação de profissionais da educação em 25 anos de história”. Focalizando o período específico 1992-1993, a autora ressalta que o GT 08:

[...] privilegiou estudos sobre a articulação da pesquisa com a docência, que solicitava investigações para construir saberes docentes, os quais incluem a prática dos professores, prática que se transforma em objeto

de investigação e de reflexão teórica. Pesquisas centradas na interdisciplinaridade também marcaram a produção do GT neste momento. (BRZEZINSKI, 2007, p. 8)

Tendo por base os trabalhos apresentados no GT8 da ANPEd, entre os anos 1999 a 2006, e determinando o percentual de trabalhos encontrados dentre os 83 analisados, Brzezinski (2007) apresenta sete categorias. Dessa classificação, não consta “estágio curricular”, tampouco “professor iniciante”, pela ausência de estudo a respeito dessas temáticas. Cabem aqui duas indagações provocadoras feitas pela autora:

Até que ponto os cursos de formação inicial presencial e a distância de professores e a pluralidade de procedimentos de formação continuada estariam respondendo às necessidades da sociedade pós-industrial, da revolução tecnológica, marcada pela produção científica, pelo desenvolvimento dos meios de comunicação e informação, por desigualdades e tensões sociais assustadoras e por novas formas de exercício da cidadania? (BRZEZINSKI, 2007, p. 13)

Em que medida a produção científica veiculada no GT Formação de Professores vem contribuindo para mudanças na prática pedagógica e social da educação básica e superior inseridas no contexto cultural contemporâneo? (BRZEZINSKI, 2009, p. 5)

Compreendemos que a pesquisa pode e deve se constituir em uma oportunidade para estimular e aprimorar não somente o espírito investigativo daqueles que a desenvolvem, mas também daqueles que são envolvidos nela, além de propiciar momentos que podem desembocar em processos de formação continuada. Entendemos também que a investigação, dependendo da forma como é concebida, desenvolvida, divulgada e debatida, pode trazer impactos que repercutirão diretamente no saber-fazer pedagógico dos que se relacionam direta e indiretamente com ela.

Assim, resta-nos explicitar um dos fios que nos orientam neste trabalho como um todo: a implicação social. Esse fio condutor nos impulsiona a identificar princípios e pistas que permitam uma atuação proativa, cujo significado pode ser materializado na vida da comunidade escolar e universitária. Isso se faz por meio do *conhecimento transformacional*, base do realismo crítico, de que passaremos a tratar no próximo capítulo.

3

REALISMO CRÍTICO: ABORDAGEM FILOSÓFICA ORIENTADORA DE UM MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO⁸

[...] identidade essencial entre filosofia e ciência social, por um lado, e um contraste fundamental entre ciência social e natural, por outro lado.
(BHASKAR, 1989, p. 1)

O realismo crítico foi definido como base central deste estudo, uma vez que por meio dele buscamos um conhecimento transformacional, a partir da compreensão da realidade estudada como um campo objetivo e subjetivo, considerando o mundo social observado e vivido e os mecanismos que geram e colocam em movimento esse mundo. Ele considera a realidade não somente como fatos empíricos, observáveis, mas abre espaço para elementos da realidade que, embora não observáveis de forma direta, são constatados por seus efeitos (CALDERANO, 2008).

Focalizaremos neste texto quatro pontos: 1) apresentação sucinta da abordagem; 2) conceito de realidade e sua estratificação; 3) síntese dos principais princípios e pressupostos do realismo crítico; 4) aproximações com o pensamento de Pierre Bourdieu, Anthony Giddens e Antônio Gramsci.

⁸ Este capítulo, síntese parcial de um propósito de estudo sobre o realismo crítico, representa uma atualização e extensão do trabalho "Notas introdutórias ao realismo crítico", apresentado por Calderano (1999), cujo conteúdo "serviu de inspiração" à produção do artigo de Hamilim (2000), conforme registrado em nota inserida no título de seu texto e que, por sua vez, contribuiu para esclarecimentos de pontos fundamentais sobre essa abordagem filosófica.

3.1 REALISMO CRÍTICO: CONSIDERAÇÕES BÁSICAS

O realismo crítico é uma perspectiva filosófica desenvolvida em oposição a formas variadas de empiricismos e idealismos que têm prevalecido em discussões atuais dentro da teoria social.

É uma abordagem relativamente recente, tem se tornado crescentemente influente, particularmente na teoria social anglo-americana. Ao contrário do empirismo, para o Realismo Crítico o mundo social é inerentemente hermenêutico, histórico e transformacional. Diferentemente do idealismo, para o realismo crítico essas características ontológicas da sociedade são perfeitamente consistentes com a análise científica de determinantes causais, porém numa perspectiva de causalidade distinta daquela apresentada por David Hume.⁹

Japiassu e Marcondes (1993) definem o realismo crítico como uma concepção filosófica segundo a qual existe uma realidade exterior, determinada, autônoma, independente do conhecimento que se pode ter sobre ela. Os realistas críticos endossam a ideia de falibilidade interpretativa, repudiando qualquer noção de explicações últimas. Eles unem uma concepção ontológica da existência de um reino objetivo de determinantes causais com um relativismo epistemológico. Esse relativismo preserva os conceitos de verdade e falsidade como constrangimento às teorias construídas, enquanto insistem que as construções teóricas são posições razoáveis, racionais e/ou inteligíveis sobre o mundo e que nossos julgamentos sobre sua veracidade são sempre irremediavelmente sociais e historicamente contingentes (ISAAC, 1990, p. 3-4).

O realismo crítico propõe-se a recuperar os vazios deixados pelas explicações positivistas, empiricistas e, de outro lado, pelas explicações [descrições] idealistas. A primeira, por tentar buscar o mesmo tipo de rigorosidade científica aclamada para as ciências naturais, cai no empobrecimento da análise de seu objeto, pois, temendo perder o controle de elementos não observáveis diretamente, não controláveis ou não submetidos à experiência, acaba por não considerá-los, vendo apenas parte do fenômeno, restringindo-o a uma parcela de seus elementos constituintes. Por outro lado, o idealismo e suas versões acabam por desprezar o rigor científico, alegando as particularidades dos fenômenos sociais. Nessa esfera, há sempre um espaço para o subjetivismo, o relativismo e a ideologização excessiva.

Reconhecendo a importância dos valores e significados sociais, o realismo crítico não somente os incorpora em suas análises e reconhece que fatos e valores não são dissociados, mas, sobretudo, o faz na perspectiva de identificar os mecanismos causadores desses fatos, significados e valores sociais.

O desafio que se coloca é a necessidade contínua de uma busca permanente para alcançar aqueles elementos e dimensões dos fatos, ainda não conhecidos, e de cuja existência, muitas vezes, sequer suspeitamos.

3.2 O CONCEITO DE REALIDADE E SUA ESTRATIFICAÇÃO

Um dos conceitos centrais do realismo crítico é sua concepção de realidade. Os teóricos realistas enfatizam o interesse pelas estruturas e mecanismos da realidade, entendendo que as tendências das estruturas subjacentes da realidade permanecem as mesmas até mesmo quando elas contrariam umas às outras ou dificultam sua percepção pelo efeito neutralizador de uma delas, ou ainda mesmo quando tornam-se um produto não observável, direta ou indiretamente (OUTHWAITE, 1983, p. 321). Esse nível “supraempírico”, chamado por Bhaskar (2012) de “transfactualidade” ou “transfenomenalidade”, como identificado por Collier (1994), será abordado mais adiante.

⁹ A causalidade em Hume pressupõe uma relação linear, dentro de uma lógica formal. Diferentemente, em uma perspectiva realista crítica, os “acontecimentos de causa e efeito não são independentes, como insistem os humeanos, mas intrinsecamente relacionados” (HALFPENNY, 1996, p. 67).

Podemos dizer, de maneira abrangente, em acordo com a concepção filosófica realista, que existe uma realidade exterior, determinada, autônoma, independente do conceito que se tem dela – esse é o conceito de intransitividade em Bhaskar: “O conhecimento realista verdadeiro seria então a coincidência ou correspondência entre nossos juízos e essa realidade” (JAPIASSU; MARCONDES, 1993).

No intuito de apreender essa realidade, Bhaskar apresentou uma distinção entre três domínios: o real, o *actual* e o empírico. O *empírico* é feito por experiências obtidas por observação direta ou indireta. O *actual* inclui eventos que são ou não observados.

O Quadro 1, apresentado por Bhaskar (2008), é bem esclarecedor quanto aos componentes ou dimensões dos três domínios apontados.

QUADRO 1. ESTRATIFICAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA REALIDADE SOCIAL - DOMÍNIOS

	DOMÍNIO DO REAL	DOMÍNIO DO ACTUAL	DOMÍNIO DO EMPÍRICO
Mecanismos	✓		
Eventos	✓	✓	
Experiências	✓	✓	✓

Fonte: Bhaskar (2008, p. 13, 55).

Bhaskar (2012) argumenta que o campo ou domínio do real é maior, mais abrangente do que o campo do *actual*, que descreve o padrão de eventos, e que, por sua vez, é maior que o campo do empírico, que descreve o padrão de eventos que nós temos condições de apreender. A diferenciação entre o real, o *actual* e o empírico foi uma proposta interessante analiticamente, ultrapassando a visão de lei causal empiricista. Isto é, as estruturas geradoras, os mecanismos e processos causais são considerados tendências que “poderiam ser possuídas sem serem exercitadas, poderiam ser exercitadas sem serem realizadas, poderiam ser realizadas sem serem manifestadas” em uma forma relacional com qualquer conjunto de fenômenos, e que poderiam também ser manifestadas sem ser detectadas ou identificadas pela humanidade.

A permanência de uma situação, pois, não significa necessariamente que não existem tendências subjacentes em relação à mudança. Pode exatamente significar que elas são contrariadas por outras forças. Exemplos trazidos por Outhwaite (1983) – como a folha que cai da árvore, o livro sobre a mesa, ou o relógio em funcionamento independentemente de o sujeito observá-lo – esclarecem esses domínios da realidade, apontando mecanismos que provocam um evento produzido por uma estrutura oculta. “Realistas, então, vêem a ciência como uma atividade humana que visa descobrir, através de uma mistura de experimentação e razões teóricas, as entidades, estruturas e mecanismos visíveis ou invisíveis que existem e operam no mundo” (OUTHWAITE, 1983, p. 322).

3.3 SÍNTESE DO REALISMO CRÍTICO

Ao sintetizar a perspectiva do realismo crítico, Baert (1995) elenca cinco pontos:

- a. Ao contrário do positivismo, que só reconhece como real aquilo que se apresenta no plano empírico, o realismo crítico, dentro de uma perspectiva ontológica, adere a um conceito estratificado da realidade: real, empírico, *actual*.
- b. “Esses diferentes domínios da realidade não são sincronizados. Nossa experiência dos acontecimentos frequentemente está defasada

em relação aos eventos e, acima de tudo, os eventos muitas vezes não estão sincronizados com as estruturas, mecanismos ou forças que os governam” (BAERT, 1995, p. 280).

- c. O realismo crítico discorda do conceito de causalidade de Hume¹⁰ “porque presume que as explicações deveriam fazer referência a estruturas ou forças que governam ou facilitam os fenômenos experimentados” (BAERT, 1995, p. 280-281).
- d. Em vez de indutivismo ou dedutivismo, o realismo crítico apoia-se na *retroduction* (às vezes chamada de abdução). No caso, os novos fenômenos observados são explicados pelo “recurso a metáforas ou analogias com mecanismos familiares, identificando-se as estruturas profundas que explicam as observações” (BAERT, 1995, p. 281).
- e. “O realismo crítico defende um modelo transformacional da ação social, que considera as *estruturas* e a *ação* como sendo *interdependentes*. As estruturas são o *sine qua non* da ação, enquanto esta contribui para a reprodução dessas mesmas estruturas”. O modelo transformacional da ação social – semelhante ao conceito de dualidade de estruturas de Giddens¹¹ – “concebe as estruturas como simultaneamente “instrumento e produto impremeditados, não intencionais das ações das pessoas” (BAERT, 1995, p. 281-282).

Por sua vez, Collier (1994) caracteriza o realismo crítico com base em alguns princípios fundamentais: objetividade, falibilidade, transfenomenalidade e contrafenomenalidade, podendo ser sumariamente especificados do seguinte modo:

1. *Objetividade*: aquilo que é conhecido seria real, mesmo que fosse ou não conhecido; algo pode ser real sem aparecer como tal.
2. *Falibilidade*: na medida em que as proposições são feitas e dirigidas, não sobre alguns dados de aparência supostamente infalíveis ou incorrigíveis, mas sobre alguma coisa que vai além deles, essas proposições estão sempre abertas à refutação por meio de informações adicionais.
3. *Transfenomenalidade*: ir além das aparências, ou seja, o conhecimento deve ser não apenas sobre aquilo que é aparente, mas sobre as estruturas subjacentes que são mais duradouras do que aquelas que são aparentes, gerando-as ou tornando-as possíveis; nós podemos ter o conhecimento não somente sobre as ações, mas sobre suas características, não apenas sobre eventos históricos, mas sobre sistemas, não somente acerca de semelhanças familiares mas sobre a estrutura molecular do DNA, por exemplo.
4. *Contrafenomenalidade*: o conhecimento da estrutura profunda de algo pode não somente ir além e não apenas explicar, mas também pode contradizer as aparências. É bem sabido que Marx achava que era precisamente a capacidade da ciência de contrafenomenalidade que a tornava necessária: sem a contradição entre a aparência e a realidade, a ciência seria redundante, e nós poderíamos nos guiar pelas aparências (COLLIER, 1994, p. 6-7).

¹⁰ “Este conceito considera que a regularidade da sucessão entre x e y define uma condição necessária e suficiente para se afirmar que x causa y. Explicações sobre como y é causado, não pertencem à realidade empírica e, portanto não deveriam fazer parte da discussão sobre se x causa y. Uma consequência disto é a tendência positivista para reduzir a explicação a uma questão de conjunção permanente de eventos” (BAERT, 1995, p. 281).

¹¹ De modo análogo a Giddens, Bhaskar considera ilegítimos os argumentos de tipo funcionalista. Mas, ao passo que Giddens não se interessa pelas analogias biológicas, Bhaskar, segundo Baert (1995, p. 282), insiste na importância de “uma perspectiva evolucionista quase lamarckiana”.

Allen, fazendo considerações sobre o realismo crítico, ressalta que, nessa abordagem filosófica, existe uma relação não determinada, uma explicação não rígida entre poderes causais de um objeto particular e suas expressões no mundo social. Ele afirma, a partir de Sayer, que o realismo “não é uma filosofia de reducionismo”.

Outhwaite apresenta sua visão sobre o realismo crítico partindo do reconhecimento da distinção das ciências sociais:

Uma vez que reconhecemos a distinção de teorizar nas ciências sociais, fundamentada na natureza do seu objecto, podemos ver que eles [realistas críticos] têm desenvolvido uma série de quadros teóricos e explanatórios, de valor considerável, baseados numa compreensão provisória mas de largo alcance acerca de mecanismos e estruturas sociais. (OUTHWAITE, 1987, p. 180)

Outhwaite (1983, p. 321) declara que uma característica particular do realismo crítico é a ligação íntima estabelecida entre a filosofia da ciência e a teoria social: tanto Harré quanto Bhaskar têm refletido sobre a natureza das ciências sociais. Destacaremos a seguir as aproximações com Bourdieu, Giddens e Gramsci.

3.4 BOURDIEU, GIDDENS E GRAMSCI: SUAS APROXIMAÇÕES COM O REALISMO CRÍTICO

Em razão da dimensão temática, serão focalizados centralmente alguns conceitos básicos: *habitus* em Bourdieu (1994, 1998), *reflexividade* em Giddens (1989, 1997, 1998) e *intelectual orgânico* em Gramsci (1985, 1986), entendendo que estes conceitos imersos em teorias específicas refletem, de forma distinta, os princípios filosóficos afirmados no realismo crítico.

O poder causal atribuído por Bourdieu (1988, 1994) às instituições, às estruturas internas e externas apresenta uma consonância com o realismo crítico, na medida em que este reconhece os mecanismos presentes nos fenômenos analisados na dimensão do real, ou seja, na dimensão que ultrapassa os limites da empiria e dos eventos observáveis. Os mecanismos causais das ações dos agentes são concebidos por ambos – Bourdieu e Bhaskar – como elementos aos quais à primeira vista não se tem acesso e, mesmo quando não alcançados, não deixam de ser importantes ou impactantes. Ao contrário, buscar o conhecimento das estruturas ocultas é que permite o entendimento dos mecanismos que nelas atuam, ou atuam através delas, favorecendo o desencadeamento de novas práticas sociais.

Bourdieu (1994, p. 46-48) defende o modo de conhecimento praxiológico que consiste na superação do objetivismo e do subjetivismo. A praxiologia tem como objeto “não somente os sistemas de relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói” – ela não anula as aquisições obtidas por meio desse conhecimento, mas as ultrapassa. Por isso, constituem também seu objeto de estudo as “relações dialéticas entre estas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e tendem a reproduzi-las”.

De acordo com Bourdieu (1994, 1998), as estruturas constitutivas de um tipo particular de meio produzem o *habitus*. A partir de Bourdieu, Brubaker (1990) afirma que o *habitus* é o “passado que sobrevive no presente”, é a “lei emanante [...] colocada em cada agente por seus primeiros educadores”; apesar de modificado por experiências subsequentes, ele é dominado pelas primeiras experiências. O *habitus*, adquirido na família, sustenta a estruturação das experiências na escola e o *habitus* transformado

pela escola, ele mesmo diversificado por sua vez, sustenta e assegura todas as experiências subsequentes (BRUBAKER, 1990, p. 226).

O *habitus* pode então ser concebido como uma estrutura externa e internalizada de alguma forma. Tal estrutura opera mesmo quando não se tem um maior conhecimento sobre sua existência. O *habitus* é o clima cultural, social, organizacional que faz com que seja identificado e classificado um tipo de conduta, parecer, julgamento e ação de um determinado sujeito ou grupo social. Coulon (1995, p. 151) considera que o *habitus* é o

[...] que faz com que seja possível “reconhecer” que somos da mesma escola, mesma classe social e mesmo meio. É o princípio de reconhecimento entre pares cujas características, por vezes infinitesimais “transpiram” sem terem necessidade de serem enunciadas ou exibidas com grande estardalhaço.

Direcionando a atenção ao pensamento de Giddens, destacamos que a reflexividade, na perspectiva da teoria da estruturação, pode ser entendida como a capacidade de ação dos agentes sociais. É a capacidade do ser humano de agir de uma forma dentro de determinados parâmetros sociobiográfico-culturais, combinando o cumprimento de normas estabelecidas e seu rompimento. A existência de uma realidade social externa ao sujeito não apenas constrange, mas também possibilita sua ação. É essa a visão de Giddens no que se refere à estrutura social: ela simultaneamente constrange e facilita. O agente social, atuando reflexivamente, manifesta sua capacidade de reconhecer a realidade externa, dialoga com ela, insere-se nela, interfere nela – admite sua existência e sua influência, sem, no entanto, tornar-se refém dela.

Sua capacidade reflexiva permite ao agente social usufruir de certa autonomia em relação ao passado e às estruturas atuais – externas e internalizadas de alguma forma. Assim compreendendo, o agente social possui e exerce um poder de ação que cria uma diferença. Ele interfere em seu meio social e sua interferência não é a mesma de outrem, nem é a mesma no tempo e no espaço.

Em Giddens (1989), agência diz respeito a eventos dos quais um indivíduo é o perpetrador, no sentido de que ele poderia, em qualquer fase de uma dada sequência de conduta, ter atuado de modo diferente. O que quer que tenha acontecido não o teria se esse indivíduo não tivesse interferido.

O conceito de reflexividade na vida social moderna, apresentado por Giddens (1991, p. 45), é de grande importância pois possibilita a compreensão de que “as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter”. O poder de ação pode ser resumido da seguinte forma:

Ser capaz de “atuar de outro modo” significa ser capaz de intervir no mundo, ou abster-se de tal intervenção, com o efeito de influenciar um processo ou estado específico de coisas. Isso pressupõe que ser um agente é ser capaz de exibir (cronicamente, no fluxo da vida cotidiana) uma gama de poderes causais, incluindo o de influenciar os manifestados por outros. A ação depende da capacidade do indivíduo de “criar uma diferença” em relação ao estado de coisas ou curso de eventos preexistente. Um agente deixa de o ser se perde a capacidade para “criar uma diferença”, isto é, para exercer alguma espécie de poder. (GIDDENS, 1989, p. 11)

Em outras palavras e redimensionando esse conceito de reflexividade no campo profissional, por exemplo, podemos dizer que ele refere-se à “percepção e relato crítico sobre o mundo à sua volta e sobre seu próprio poder de ação” dentro desse contexto, por meio do “reconhecimento de suas habilidades, possibilidades e limites dentro do mundo social”, exercendo seus poderes causais, manifestando sua intencionalidade a partir das condições objetivas e subjetivas e de sua capacidade de fazer “uma diferença”, agindo de “forma singular em meio ao mundo social” (CALDERANO, 2002, p. 92).

Entendendo a reflexividade como uma percepção ativa de si e do mundo, propiciando e propiciada por uma atitude de autonomia relativa perante o passado e o mundo social, compreendemos sua estreita relação com o realismo crítico. Por meio da reflexividade, o agente social exercita sua capacidade de ação no mundo, através da compreensão do fenômeno observado, indo além de sua aparência, buscando identificar seus mecanismos causais, inclusive da própria ação, sem cair, contudo, num determinismo individual ou coletivo, advindo da micro ou macroestrutura, objetiva ou subjetiva.

Trazendo à tona algumas contribuições de Gramsci,¹² ressaltamos que no bojo de sua obra está a concepção dialética da história, permeada por sua ideia de Estado ampliado, que contempla a complexidade da sociedade civil e política (GRAMSCI, 1980, 1985, 1986).

Referindo-se ao homem e a sua capacidade de pensar e agir, Gramsci trata do campo da filosofia e da educação, afirmando que todos são intelectuais e/ou filósofos – pois pensam e refletem sobre algo –, mas isso não os torna, a todos, intelectuais ou filósofos, pois há uma especificidade da função que é exigida àquele que se coloca como profissional no campo, sendo dele esperado maior investimento de tempo e de contribuição efetiva na área escolhida. Ao falar de intelectual orgânico, Gramsci expressa o importante papel daquele que antevê as necessidades coletivas e luta, a partir delas, de modo a propiciar a todos os envolvidos, direta ou indiretamente naquela necessidade, assumir a própria condição e condução da história, por meio da elevação moral e cultural – meio e fim desse processo.

O intelectual orgânico está em busca de superação do determinismo econômico, sem, contudo, cair no extremo de desvincular o nível ideológico do plano econômico (GRAMSCI, 1980, p. 9). Trata-se de uma postura que pressupõe uma luta política contínua que se enfrenta no próprio seio da “velha sociedade”. Sua ação é testada na prática e reconhecida à medida que contribui com a organização dos demais sujeitos: um coletivo de pessoas não se “distingue” e não se torna independente “por si”, sem organizar-se, e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes. Gramsci insiste que esta é uma das tarefas principais do intelectual orgânico: extrair do senso comum seu “núcleo sadio que é o bom senso” (GRAMSCI, 1986, p. 16).

Organizar o conjunto de pessoas para a ação transformadora é o que define e o que move o intelectual orgânico. Para desempenhar tal função, de acordo com Gramsci, há que se buscar continuamente o desenvolvimento de sua própria capacidade de “compreender”, que, por sua vez, entra como um elemento dinâmico entre o “sentir” e o “saber”. A partir do *compreender*, torna-se possível ao *sentir* converter-se em *saber*, ao mesmo tempo em que também propicia ao *saber* aprender o *sentir* (GRISONI; MAGGIORI, 1973, p. 328). Nessa perspectiva, pois, é preciso compreender para conhecer e conhecer para compreender e, assim, reunir condições para mudar e orientar mudanças.

Ao enfatizar a aproximação de Gramsci com o realismo crítico, estamos focalizando, entre outras, as dimensões – presentes em ambas as abordagens – quanto à

¹² Sobre o conceito de intelectual orgânico, ver Gramsci (1974a, 1974b, 1985, 1986) e o segundo capítulo de Calderano (1988).

possibilidade do conhecimento transformacional e à junção contínua e orgânica entre o pensar e o sentir, entre as condições objetivas e subjetivas, entre a estrutura, a superestrutura e a infraestrutura, ainda que os termos não estejam presentes nos dois enfoques, mas sim seu sentido e significado.

Em linhas gerais, podemos traçar alguns pontos convergentes entre os quatro autores com base em suas perspectivas. Primeiro, a superação de reducionismos, do economismo, do subjetivismo, do objetivismo. Segundo: a compreensão de que o conhecimento é histórico e social e, portanto, não só passível de mudança, mas carrega em si a exigência de mudança. Terceiro: o conhecimento tem uma implicação social, ele permite a transformação à medida que desvela as estruturas ocultas que fazem com que as coisas, as pessoas e o mundo apresentem-se dessa ou daquela forma. Em nenhuma dessas perspectivas teórico-filosóficas, há espaço para a acomodação diante da vida, como se fôssemos apenas *marionetes sociais*.

Podemos dizer que, ao passo que Bhaskar nos alerta quanto à existência de estruturas ocultas e mecanismos sociais que provocam ou neutralizam alguns eventos observáveis chamando nossa atenção para irmos além das aparências e atingirmos um conhecimento transformacional, Bourdieu nos aponta que o *habitus* opera diuturnamente na vida das pessoas como uma estrutura que atua mesmo não sendo vista ou reconhecida. Para ele, conhecer essas estruturas e o modo como funcionam é condição importante para compreender o mundo social e as ações das pessoas nesse mundo de modo a manter ou intervir nessas estruturas. Giddens, nesse campo, também reconhece o poder da estrutura e desvenda sua dualidade – que constrange e possibilita –, em cuja contradição atua o agente social com poder de reflexividade. Para Giddens, a consciência reflexiva do agente social lhe permite reconhecer as estruturas que o circundam e penetram. E isso constitui uma condição importante para se ter e desenvolver uma autonomia relativa perante as estruturas – nisso consiste a dimensão transformacional do conhecimento. Por sua vez, Gramsci, nessa linhagem, evoca o poder do intelectual orgânico, que tem a capacidade de organizar pessoas, em sua coletividade, em busca de superação de suas necessidades, elevando “cultural e moralmente” cada uma delas, numa perspectiva coletiva e social sem desconsiderar suas individualidades.

No entrelaçamento dessas perspectivas, situamos nosso estudo.

4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método nasce do embate de ideias, perspectivas, teorias, com a prática. Ele não é somente um conjunto de regras que ditam um caminho. É também um conjunto de crenças, valores e atitudes. Há que se considerar o aspecto interiorizado do método, seu lado intersubjetivo, e, até em parte personalizado pelas mediações do investigador. Ou seja, o método, para além da lógica, é vivência do próprio pesquisador com o pesquisado. Não é externo, independente de quem lhe dá a existência no ato de praticá-lo. [...] orientações e regras [...] se não forem apropriadas e integradas pelo pesquisador [...] se tornam estéreis, porque mecânicas. (GATTI, 2002, p. 126)

Em um exercício de desdobramento do capítulo anterior, buscamos estabelecer/projetar e sinalizar as necessárias pontes entre a abordagem filosófica e as questões de método, bem como entre as dimensões teóricas e a constituição e análise de dados empíricos sobre o estágio curricular inspiradas pelo realismo crítico.

Ao mencionar as questões de “método”, nos reportamos a Gatti, que observa que, “quando falamos de método, estamos falando da forma de construir o conhecimento”, já que método “não é algo abstrato. Método é ato ativo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (GATTI, 2002, p. 118).

A concretude do método está explicitada pelas escolhas que o pesquisador faz, pois o método se constitui a partir do universo do investigador num contexto teórico-social e prático.

Explicitamos agora os principais procedimentos e processos pelos quais passamos para chegar até essa etapa atual do trabalho. Assim, pareceu-nos adequado descrever o (1) foco de investigação; (2) os objetivos que motivaram o estudo; (3) as questões deles decorrentes; (4) os participantes do estudo; (5) o processo de coleta das informações e (6) o tratamento inicial dos dados construídos.

4.1 FOCO DE INVESTIGAÇÃO: O ESTÁGIO CURRICULAR DOCENTE

Dadas a abrangência e a complexidade desse processo e cumprindo o esforço necessário de delimitação teórico-empírica do foco de estudo, chegamos ao estágio curricular docente, entendendo-o como dimensão importante do processo formativo, algo que vai além de uma mera atividade curricular circunscrita por um determinado número de períodos/anos e /ou de carga horária; algo que supera uma atividade teórica em sentido estrito, indo além também de uma atividade meramente prática¹³ no sentido em que esta é caracterizada pelo ativismo (CALDERANO, 2012a; 2012c). O estágio é entendido aqui como campo do conhecimento e de iniciação à profissão docente – espaço propício, pois, para avaliar antecipadamente e auxiliar na consolidação da qualidade da formação inicial que está sendo desenvolvida, bem como avaliar os resultados da formação docente materializados na ação na escola básica e ainda aferir as contribuições disponibilizadas pelo professor da universidade, orientador do estágio e pelo professor-supervisor de estágio que atua na escola básica.

Cientes da importância da conceitualização e compreendendo que os conceitos não produzem significado em isolamento, o estágio é focalizado, neste estudo, em diálogo contínuo com os conceitos centrais apreendidos nos trabalhos que tratam academicamente desse tema, bem como os conceitos apreendidos das descrições daqueles que vivenciam, na práxis, o estágio docente, sob óticas distintas normalmente advindas das posições que ocupam nesse espaço de formação.

Isso se justifica pela abordagem filosófica adotada. Na perspectiva do realismo crítico, tendo, pois, como foco o estágio curricular docente, necessário se fez especificar suas propriedades estruturais internas, tanto comuns quanto distintas.

Ao tratarmos do estágio curricular, uma direção se nos apresenta e orienta: identificamo-lo como parte de um processo de formação docente, com uma estrutura própria, ainda que múltipla, com condicionantes objetivos e subjetivos, desenvolvido concretamente por pessoas que atuam de modos diferentes com base em seu *habitus*, em sua reflexividade, em suas representações e em sua capacidade de se transformarem em intelectuais orgânicos.

Tal complexidade, compatível com a perspectiva do realismo crítico, nos convoca, ao conceber assim o estágio, a voltar a atenção para a produção acadêmica na área, sabendo que ela revela o estado de arte e, ao mesmo tempo, pode interferir nas políticas educacionais que a ela, de algum modo, estão relacionadas. Também se fez necessário olhar com cuidado especial para as instituições que dão contorno e sentido ao estágio

13 Diferentemente, a prática no sentido marxista representa a síntese entre teoria e prática, refere-se, portanto, à práxis. Sobre esse tema, ver, entre outras, a obra de Adolfo Vázquez (1986).

curricular docente – universidade e escola básica – e para as pessoas que o realizam por meio de suas ações desenvolvidas nos espaços que ocupam.

4.2 OS OBJETIVOS QUE MOTIVARAM O ESTUDO

Três grandes objetivos nortearam o estudo, conforme item 1.3 do Capítulo 1:

1. Mapear as concepções e práticas de estágio reveladas por estudos teóricos e dados empíricos, localizando-as no âmbito da formação e do trabalho docente – intrinsecamente relacionados às políticas educacionais.
2. Identificar as estruturas e os mecanismos que sustentam tais concepções e práticas, buscando também visualizar experiências bem-sucedidas em seu âmago.
3. Avaliar os sentidos e os significados da formação docente por meio da análise das práticas descritas por aqueles que participam de seu processo e das concepções subjacentes ao estágio curricular, propiciando a constituição de subsídios para o aprimoramento das políticas de formação docente e do planejamento institucional nesse campo.

Tendo por base a perspectiva teórico-conceitual e prática que envolve o estágio curricular docente, buscamos com este estudo atuar em dois movimentos entrelaçados: teórico e empírico. Do ponto de vista teórico, além da perspectiva que nos fundamenta, buscamos alargar o diálogo com a produção na área, conectando-nos à contribuição oferecida por pesquisadores que se dedicaram ao tema em estudos densos acerca da realidade brasileira, bem como em teses e dissertações disponibilizadas no portal da Capes, identificando aqueles trabalhos defendidos entre 1998 e 2013 sobre estágio curricular docente. Também trazemos para o debate as contribuições apresentadas por pesquisadores em seus artigos acadêmicos sobre estágio curricular docente, disponíveis no banco de dados da Scielo e Educ@.

Do ponto de vista empírico e reconhecendo, como nos alerta Allen (1983), que a análise requer um dado e que as abstrações são frutos de análise e não seu ponto de partida, optamos por caracterizar/mapear o estágio curricular, no nível de sua realização, mediante a análise de sua execução prática, buscando, nesse exercício, atravessá-la e identificar a concepção que orienta seu desenvolvimento nas práticas, tendo por base o ponto de vista dos diferentes participantes desse processo: professores da universidade orientadores de estágio, graduandos das licenciaturas de formação docente e profissionais da escola básica, sejam eles professores supervisores¹⁴ de estágio na escola básica, coordenadores e diretores da escola que acolhem os estagiários em sua instituição.

Em consonância com a abordagem filosófica do realismo crítico, orientadora do estudo, buscamos identificar as estruturas ocultas e os mecanismos que fazem com que as práticas descritas apresentem-se de uma e não de outra forma, buscando também alcançar seus sentidos e significados e as concepções a elas subjacentes, bem como os condicionantes dessas concepções e suas múltiplas relações, identificando alguns fatores intervenientes no processo de formação docente. Assim, pretendemos ir além do empírico propriamente dito, sem, contudo, desconsiderá-lo. Isso significou, por exemplo, a busca do entendimento acerca da ausência ou presença de algum dado, por razões ou motivos contrários a sua aparência.¹⁵

Partimos do pressuposto de que o mapeamento e a descrição do estágio podem nos ajudar a revelar a(s) concepção(ões) de estágio que se encontra(m) em desenvolvimento

¹⁴ Este termo – supervisor de estágio – relacionado ao professor da escola básica se dá por adequação à Lei de Estágio n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, cujo art. 3º, inciso III, & 1º estabelece que o “estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente”.

¹⁵ A ausência de descrição de experiência bem-sucedida no estágio não significa necessariamente a inexistência de experiências relevantes, mas pode significar a descrença na validade de tal explicitação. Ou a declaração de que o estágio está ótimo pode ser uma forma de neutralizar a própria responsabilidade (parcial, mas real) de qualificá-lo, pois que a crítica, ou a indicação de problemas encontrados, pressupõe a possibilidade ou exigência de apresentação de alternativa, portanto, “dá trabalho”. O estudo exige o entrecruzamento de outras variáveis para evitar análise superficial e imediata.

prático nas escolas e na universidade. Para isso, sentimos necessidade de interrogar o estágio, numa postura de estranhamento diante do que nos era familiar, conforme observa Gilberto Velho (1999, p. 121-132), ou como nos alerta Cardoso (1978, p. 33): “é preciso um distanciamento, que a intensidade de sua participação no cotidiano impede”. Buscamos então uma abordagem analítica que pudesse nos ajudar a compreendê-lo em suas dimensões estruturais e conjunturais, constituídas por pessoas e instituições.

Ao analisar em profundidade o estágio curricular desenvolvido em uma determinada universidade, com a finalidade de captar as concepções nele inscritas, interessou-nos, por meios de dados empíricos: **1)** compreender como o estágio é visualizado pelos diferentes conjuntos de participantes do processo formativo: estudantes e professores da universidade e profissionais da escola básica, buscando também fazer relação entre essa perspectiva apresentada e os fatores¹⁶ que a sustentam; **2)** estabelecer possíveis relações entre as visões indicadas pelos diferentes participantes do processo no intuito de identificar onde, quando, por quê e em que sentido há aproximações e distanciamentos entre tais visões; **3)** especificar as visões dos subgrupos que compõem os três conjuntos de participantes com base em alguns elementos destacados neste estudo.

Tendo a intenção de caracterizar o estágio curricular desenvolvido em uma universidade, com base nas respostas apresentadas pelos participantes da investigação, buscamos identificar, sobretudo, a(s) concepção(ões) que o sustenta(m). Para isso, no campo empírico, elegemos como objetivos específicos identificar as seguintes dimensões centrais: **1)** o papel desenvolvido pelo professor-supervisor de estágio; **2)** o papel desenvolvido pelo estagiário na escola básica; **3)** a avaliação do estágio curricular, tendo por base uma escala apresentada e a justificativa da alternativa escolhida; **4)** os problemas principais encontrados no estágio; **5)** as soluções apresentadas a partir dos problemas destacados; **6)** as experiências bem-sucedidas.

Reportando-nos às observações de Cardoso quanto à necessária relação entre o escopo teórico e a elaboração do instrumento de pesquisa, destacamos que:

Então é preciso que o fenômeno seja escolhido, filtrado, depurado, vazado no molde dos instrumentos, produzido no plano dos instrumentos. Ora, os instrumentos não são senão teorias materializadas. Deles saem fenômenos que trazem por todos os lados a marca teórica. (CARDOSO, 1978, p. 30)

Nessa perspectiva, as seis dimensões antes destacadas, dentro dos objetivos específicos, foram transformadas em um instrumento de investigação, mediante perguntas abertas¹⁷ apresentadas, de igual modo, para todos os participantes da investigação.

4.3 QUESTÕES DECORRENTES DOS OBJETIVOS

A problemática central do estudo refere-se à(s) concepção(ões) de estágio curricular e aos mecanismos e estruturas ocultas que a(s) sustentam e sustentam, portanto, sua concretude, incluindo seus sentidos e significados.

Para enfrentá-la, julgamos adequado indagar diretamente aos integrantes do estágio curricular questões específicas sobre o *papel desenvolvido* pelos diferentes participantes, a avaliação por eles feita, problemas, soluções e experiências apontadas (dimensões descritas dentro dos objetivos específicos). Com esse procedimento, buscamos

¹⁶ Entendemos que a perspectiva ou o ponto de vista de cada agente social pode ser mais ou menos afetado pelas condições sócio-históricas, acadêmicas e profissionais. Neste estudo, elegemos alguns fatores, dentro de um universo múltiplo de possibilidades, pressupondo sua possível influência nas dimensões centrais focalizadas.

¹⁷ Ver Apêndices 1a, 1b, 1c em Calderano (2013h). Outras perguntas – relacionadas a demais dimensões acadêmico-profissionais – poderão ser conferidas também nesses mesmos apêndices, considerando-se as especificações de itens apresentados a cada conjunto de participantes integrantes da investigação.

evitar nas respostas possíveis predições, idealizações e intenções (não materializadas), normalmente obtidas em perguntas do tipo: o que você pensa sobre estágio ou como ele deveria ser ou ainda qual sua concepção sobre estágio? Lembramos, inclusive, o que um estudo desenvolvido pela Unesco (2004, p. 171) no Brasil observa: os professores frequentemente tendem a oferecer respostas “politicamente corretas”.

Com base nesse pressuposto, cuidamos de fazer perguntas diretamente relacionadas a questões práticas observáveis por aqueles que exercem papel importante no estágio curricular e que o concebem de algum modo. Assim, buscamos uma maior aproximação entre a visão por eles apresentada e a realidade vivida, reconhecendo que, mesmo não focalizado diretamente, fica subentendido seu julgamento de valor, pois a presença desse julgamento se faz contínua através dos filtros utilizados para descrever a realidade observada.

Propomo-nos, num esforço ousado, a uma atitude continuamente atenta, vigilante, sensível e criativa diante do universo focalizado, buscando construir a investigação de modo geral e o instrumento de modo particular – entendido como materialização da perspectiva teórica –, na intenção de decifrar o campo de estudo, por meio das seguintes *questões de fundo* que foram se constituindo, transformando-se, solidificando-se e realinhando-se no próprio processo investigativo e analítico:

- a. Há sintonia ou discrepância entre a visão apresentada pela universidade e pela escola básica quanto ao estágio curricular?
- b. Há uma associação entre os papéis desenvolvidos pelos professores da escola básica – supervisores de estágio – e pelos alunos estagiários?
- c. Qual o significado da avaliação apresentada acerca do estágio curricular?
- d. Sobre que bases se apresentam os problemas e as soluções apresentados acerca do estágio curricular?
- e. Qual o significado das experiências destacadas sobre o estágio curricular?
- f. É possível identificar uma concepção de estágio com base nos papéis desenvolvidos por professores da escola básica – supervisores do estágio – e por estagiários, bem como partindo da avaliação feita sobre estágio, dos problemas e soluções apontados e das experiências relatadas?
- g. Em caso positivo, qual a concepção de estágio curricular que prepondera entre cada grupo de participante da investigação?
- h. Que tipo de relação pode ser feita entre a(s) concepção(ões) de estágio e a(s) concepção(ões) sobre o processo de formação docente?
- i. Há indícios de docência compartilhada no estágio manifestados na visão dos profissionais da escola básica, dos discentes e docentes da universidade?
- j. O que significa a presença ou ausência da docência compartilhada como concepção de estágio?
- k. O que sustenta as diferentes concepções identificadas?
- l. Quais as implicações da(s) concepção(ões) do estágio no processo de formação docente?

Essas questões de fundo, elencadas, serviram de guia não apenas para a construção do instrumento, mas principalmente para a organização dos dados nas análises. Nesse processo, apresentado particularmente nos capítulos 7 e 8, podem ser visualizados

os frutos do esforço de separação e isolamento analítico, buscando identificar as propriedades e as relações que sustentam o estágio curricular tal como apresentado e compreendido, tentando depurá-las das relações contingenciais. Buscamos, sobretudo, alcançar as estruturas duradouras, aquelas que apresentam poder de influência, evitando interpretações baseadas em fatos isolados ou efêmeros e circunstanciais. Os detalhamentos desse procedimento são compartilhados no referido capítulo.

4.4 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Entre os participantes, encontram-se três grupos: 1) professores da faculdade de Educação de uma universidade federal; 2) estagiários; 3) profissionais da educação de 65 escolas pertencentes a diferentes redes de ensino – municipal (29), estadual (18), particular (16) e federal (2). No total, fizeram parte da investigação 449¹⁸ pessoas, sendo 19 professores da universidade, 274 estagiários de 12 licenciaturas¹⁹ e 156 profissionais da escola básica. Entre esses profissionais, encontramos 95 professores, 37 coordenadores pedagógicos e/ou chefes de departamento, 20 diretores; quatro profissionais não indicaram o cargo.

A escolha desse conjunto se funda na compreensão de que o estudo em profundidade sobre o estágio curricular docente precisa necessariamente ser feito junto àqueles que o desenvolvem na prática, e de modos distintos o concebem, materializando sua concepção por meio de ações rotineiras. Quanto à composição dos componentes do estudo, sua escolha retrata também a ideia de que o processo formativo e a ação prática decorrentes dessa ideia não se fazem em campos isolados – universidade ou escola –, mas simultaneamente em instâncias distintas, tendo o graduando, nesse processo, uma atuação híbrida ao mesmo tempo em que é submetido também a uma influência múltipla.

Assim, a escolha desses participantes se deu pelo pressuposto assumido, segundo o qual não se faz formação docente apenas na universidade e não se aprende a prática da profissão apenas na escola – espaços específicos e complementares à medida da capacidade de diálogo daqueles que ocupam e transitam em tais espaços e à medida também da força orientadora das políticas de formação docente.

4.5 PROCESSO DE COLETA DAS INFORMAÇÕES

Um conjunto de perguntas, condensado em um instrumento próprio, foi apresentado a todos os professores que orientam o estágio curricular docente na universidade federal foco do estudo. Por meio destes, entregamos também o instrumento específico a todos os alunos das licenciaturas em fase de desenvolvimento de seu estágio curricular, os quais, por sua vez, entregaram a todos os professores que na escola básica supervisionavam seu estágio, bem como ao coordenador e/ou diretor da escola que se responsabilizavam pela acolhida e pelo encaminhamento do estagiário naquela instituição.

4.6 TRATAMENTO INICIAL DOS DADOS E ALGUNS PROCEDIMENTOS BÁSICOS

Assim que os formulários com as questões abertas e fechadas sobre estágio curricular foram chegando preenchidos à coordenação de estágio, um banco de dados foi sendo alimentado por meio de duplo procedimento: de acordo com a caracterização dos dados ou sua tipologia.

18 Nem todos responderam todas as questões. Alguns profissionais da escola não indicaram o cargo ocupado. Por isso, em algumas situações, é contabilizado um número menor de respostas – seja na análise de alguma questão e/ou no cruzamento de alguns dados apresentados.

19 As doze licenciaturas a que nos referimos são: Artes, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Enfermagem, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Pedagogia e Química.

Como dito antes, as questões da investigação foram predominantemente abertas. Somente os dados relacionados ao perfil acadêmico profissional é que, em algum aspecto, contaram com questões de múltipla escolha. Portanto, foi criado para essas respostas abertas um banco de dados no Word incluindo informações sobre o perfil de cada um, sua resposta à questão e a classificação da resposta por meio de processo de categorização, a qual foi construída após avaliação em profundidade de seu conteúdo latente.

Ressaltamos que esse procedimento é sempre de aproximação da realidade. Tanto o processo de classificação quanto o de ordenamento e quantificação são sempre provisórios e abertos à crítica. Em suma, como Gatti (2002, p. 123) aponta: “qualquer medida é uma construção arbitrária. Ela não é o fenômeno”. Compreendendo então que a medida não é o fenômeno, mas um modo arbitrário de se referir a ele, podemos dizer também que, da mesma forma que é necessário para sua construção um procedimento adequado e sustentado, é também necessário que os caminhos percorridos – no processo de construção de uma medida ou de uma análise – sejam compartilhados, que as decisões tomadas sejam explicitadas e que os pressupostos, bases dos procedimentos, sejam evidenciados no processo de pesquisa.

O procedimento de categorização das dimensões do estudo que foram transformadas em questões da pesquisa será mais bem explicitado no capítulo 6 deste trabalho. Tal procedimento nos permitiu visualizar a tendência de resposta mais frequente em cada questão, identificando, ao mesmo tempo, aquelas que se apresentaram em menor número. Também favoreceu a visualização de todas as respostas de um mesmo participante a questões distintas, pois a identificação do número do instrumento permitiu, garantindo o anonimato, reconhecer as respostas dos mesmos agentes às perguntas destacadas. Com isso, pudemos esboçar algumas considerações sobre o perfil dos que responderam com base no conjunto de depoimentos por eles apresentados, indo além da análise de uma resposta de modo isolado.

Depois desse procedimento e de uma leitura atenta e exaustiva, seguimos com o trabalho meticuloso, constituindo outros novos arquivos – desta vez, separando as respostas pelas legendas com base nas categorizações construídas. Desse modo, pudemos observar quais os perfis daqueles que tendem a responder sob determinada ótica aquela questão destacada, favorecendo assim também uma visão particular das respostas, buscando reconhecer ou antever um determinado perfil que se relaciona com a visão a respeito da questão abordada.

Em uma terceira fase, tendo sido criadas legendas para os dados abertos, estes se tornaram indicativos numéricos – representativos da classificação atribuída a cada resposta obtida. Com isso, foram inseridos na matriz específica construída para esse fim dentro do programa Statistical Package for the Social Sciences SPSS. Tabelas simples, de frequência e de cruzamentos foram realizadas. No caso dos graduandos e profissionais das escolas, nas tabelas de cruzamento foram considerados seus perfis acadêmico-profissionais.

Ressaltamos que o dado não fala por si, mas deixa pistas de acordo com o repertório analítico disponível ao pesquisador que é o responsável por transformar os dados em informações e as informações em tomada de decisões acadêmicas e políticas – pelo menos em indicativos para essas decisões –, baseando-se nesse conjunto de informações analisadas pelo filtro conceitual eleito e na perspectiva teórica que orienta o investigador social. Nessa teia complexa do social analisado, cabem o esforço e a exigência próprios de uma busca que pretende “uma compreensão um pouco mais rigorosa do real”, transformando “atitudes e perspectivas cognoscentes, sem abandonar o eixo da consistência explicativa” (GATTI, 2002, p. 124).

Segue, no próximo capítulo, a apresentação sumária da produção atual sobre o estágio curricular docente, extraída de várias fontes. Com essa base de dados, passaremos aos demais capítulos buscando progressivamente o entrelaçamento das diversas contribuições que se fazem presentes por meio do processo instituído.

5

TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS ACADÊMICOS SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR: 15 ANOS DE ESTUDOS

APRESENTAMOS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES com base no levantamento de teses e dissertações acessadas no portal da Capes. Focalizamos também artigos acadêmicos disponibilizados no banco de dados da Scielo e Educ@. O levantamento das teses de doutorado e das dissertações de mestrado se deu com base nos descritores “formação docente” e “trabalho docente”. Utilizamos como filtros “estágio curricular” e “estágio docente”. O levantamento dos artigos se deu a partir da combinação dos seguintes descritores: “estágio curricular”, “estágio e formação docente” e “estágio e formação de professores”. O recorte temporal dos três conjuntos de publicações se inscreveu no intervalo de 15 anos entre 1998 a 2012.

5.1 SOBRE AS TESES QUE FOCALIZARAM O ESTÁGIO CURRICULAR DOCENTE

Por meio do levantamento junto ao portal Capes e utilizando os descritores antes destacados, encontramos um conjunto de 330 teses defendidas entre 1998 e 2012.

Dentre elas, localizamos 25 sobre estágio curricular, das quais apenas 16 tratam do estágio curricular docente – representando 4,8% do total. Como pode ser visto na Tabela 1, nenhuma tese sobre estágio curricular docente foi localizada entre os anos 1998 e 2003, embora tenham sido encontradas 56 teses, nesse período, dentro dos descritores destacados.

Vejamos como se distribuem essas 16 teses, considerando a área do programa de pós-Graduação no qual foram registradas.

TABELA 1. IDENTIFICAÇÃO DE TESES SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR DOCENTE POR ANO E POR ÁREA

ÁREA	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Ciências da Motricidade									1	1
Educação		4	1		1	1	1		2	10
Educação Física									1	1
Enfermagem	1									1
Música				1		1				2
Psicologia (Psic. Social)	1									1
TOTAL	2	4	1	1	1	2	1	0	4	16

Fonte: Portal Capes (<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>).

Na área da *Ciências da Motricidade*, a tese de Benites (2012) aborda o estágio na licenciatura em Educação Física. Na área da *Educação*, as dez teses encontradas focalizam diferentes cursos de licenciatura. Três delas destacam o curso de Pedagogia: Ranghetti (2005); Lima (2005) e Silva (2005); uma focaliza o de Educação Física: Aroeira (2009); uma, Geografia: Pimentel (2010); uma, Ciências Biológicas: Valençuela (2012). As outras quatro referem-se a mais de um curso: Campos (2006), Silveira (2008), Mendes (2005) e Carvalho (2012).

Os demais trabalhos localizam-se nas seguintes áreas dos programas de pós-graduação: Educação Física (ANTUNES, 2012), Enfermagem (AMANTÉA, 2004); Música (AZEVEDO, 2007; BASTIÃO, 2009) e Psicologia Social (MALACO, 2004) – esta última tese, embora na área de Psicologia Social, centra-se no estágio na licenciatura de Educação Física.

O enfoque a partir do qual o estágio é tratado pelos autores, em cada tese, dentro das diferentes áreas, traz novas dimensões à análise da temática, ao mesmo tempo em que reforça e esclarece alguns de seus elementos centrais, evidenciando e alargando a possibilidade de seu tratamento transdisciplinar. Tendo por base o estudo dos trabalhos em separado, foi possível tecer considerações sobre suas contribuições.

5.1.1 CONTRIBUIÇÕES DAS TESES DE DOUTORADO

Com base nas 16 teses sobre estágio curricular, foi possível identificar alguns focos de análise, sendo que em todas elas, de modo direto ou indireto, a concepção de estágio foi tratada. Para efeito de sistematização, identificamos cinco eixos – não excludentes – em torno dos quais as teses gravitaram: 1) professor do ensino superior – orientador de estágio; 2) estagiário: seu perfil, saberes e formação; 3) professor supervisor de estágio na escola básica; 4) semelhanças e diferenças entre os papéis desempenhados pelos agentes sociais envolvidos no estágio; 5) princípios e concepções de estágio.

Quanto ao primeiro eixo, as teses mostram a influência do orientador no processo de articulação entre teoria e prática no estágio; aparecem contradições entre o que os professores apresentam em termos de opinião quanto ao estágio e o que se vê afirmado nos documentos oficiais na instituição onde atuam. Ao focalizarem o segundo eixo, as teses

indicam a importância da organicidade entre diferentes saberes – mobilizados e socializados – para se efetivar a ação pedagógica; a dimensão da afetividade dentro do processo de formação docente como recurso para que o futuro professor saiba interferir devidamente no processo educativo; a emergência de um novo perfil de docente favorecendo o processo de transformação e rompimento com antigas práticas tradicionais pelo uso de novas estratégias de ação pedagógica; o desenvolvimento da profissionalidade docente do estagiário que se dá sobretudo por meio da observação prática da postura do professor da escola básica. De outro lado apontam, em outras situações, o não entendimento do estágio como um elemento favorecedor do processo de preparação profissional com a distância estabelecida entre teoria e prática; o baixo conhecimento do aluno sobre a problemática do curso, bem como sobre seu campo de trabalho .

Tendo como eixo o *professor-supervisor de estágio na escola básica*, as teses ressaltam que os docentes da escola básica, professores que acolhem os estagiários, percebem-se como formadores e creditam à escola um espaço importante de formação docente; os professores da escola básica se preocupam com a formação do futuro docente e atuam como orientadores do estagiário dando ênfase a questões de conduta prática, posturas e técnicas. Em outros casos, apontam que o professor da escola básica não recebeu preparação específica para atuar como professor-colaborador no estágio e seu papel na formação do estagiário precisaria ser reconhecido como tal, em virtude de sua importância, pois são referência para o estagiário. Em outro ângulo, aparece a percepção dos alunos estagiários que veem os professores da escola básica como desmotivados em sua profissão.

Atentando-se às *semelhanças e diferenças entre os papéis desempenhados pelos agentes sociais envolvidos no estágio curricular*, há indicações dessas diferenciações evidenciando a existência de uma dissonância entre os documentos oficiais e as opiniões dos professores da universidade e dos graduandos sobre o estágio curricular – prevalecendo ainda a percepção da desvalorização do estágio e a visão dicotômica entre teoria e prática. Indica-se a diversidade como constitutiva das relações, muitas vezes com incompatibilidade entre os papéis desempenhados no estágio.

O último eixo em torno do qual se reuniram algumas teses trata de *princípios e concepções de estágio*. A respeito desse tema, destacamos as seguintes abordagens: defesa de uma perspectiva interdisciplinar; consideração da importância do ambiente de colaboração e de busca de superação de práticas conservadoras; necessidade de assumir o estágio como espaço de produção de saberes pela IES e que esta deva promover ações de formação contínua de qualificação de seu próprio corpo docente; estabelecimento de projetos de estágios que viabilizem a produção de conhecimento sobre a realidade escolar, também favorecendo vivências ricas para a constituição da identidade do professor; superação do estágio marcado pelo tecnicismo empiricista, com vistas a uma prática reflexiva, promovendo a articulação da prática e da teoria como eixo do currículo; compreensão de que o professor da educação básica que atua diretamente junto ao estagiário também é um formador que detém saberes profissionais por suas experiências; as posturas e os gestos desses profissionais são referências importantes para os estagiários.

As teses de Pimentel (2010) e Benites (2012) nos inspiram a refletir sobre o fato de que a universidade defende claramente a preparação profissional para além do experientialismo. No entanto, ela acaba se contradizendo quando concebe o estágio cujo professor colaborador – não reconhecido como orientador – desenvolve sua atuação sem uma preparação prévia específica, tendo como suporte principal apenas seu senso comum ou seu bom senso. Como efeito dominó, o estagiário acaba aprendendo “prioritariamente”

por meio da observação e da experiência cotidiana do outro, prevalecendo a perspectiva da ação pela ação. A necessidade de formação precisa ser apurada para os três agentes do processo: o professor da universidade, o professor da escola básica e o estagiário, mediante um processo de constituição de conhecimento, no qual os diferentes saberes possam ser mais bem entrelaçados, sem que um fique a reboque do outro.

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

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

5.2 O QUE AS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO INDICAM

Com base no levantamento de dissertações disponibilizadas no banco de dados da Capes, publicadas entre os anos de 1998 e 2012, encontramos, considerando os descritores antes mencionados, 1.362 dissertações e, ao aplicar o filtro estágio curricular, resultaram 51 trabalhos. Refinando a busca, localizamos um montante de 25 dissertações que tratam de estágio curricular docente, representando apenas 1,8% do total de dissertações defendidas na área da formação e trabalho docente – um percentual bem pequeno, considerando a proporcionalidade apresentada nas teses defendidas sobre a temática. Não encontramos nenhuma dissertação sobre estágio curricular docente defendida no ano de 1998, embora tenhamos localizado 15 trabalhos dentro dos descritores destacados, assim distribuídos: 13 na área da Educação, uma na área da Informática e outra dentro de Serviço Social.

Após o estudo do foco de cada uma das 25 dissertações de mestrado sobre estágio curricular, chegamos também a uma condensação das ideias expostas.

As dissertações sobre estágio curricular referem-se a uma ou diversas licenciaturas. Cinco delas focalizam o estágio no curso de Pedagogia: Furtado (2001), Romero (2001), Brasil (2010), Mira (2011) e Malandrino (2012). Em Educação Física, encontramos as dissertações de Lima (1999), Silva (2002), Locatelli (2007) e Bezerra (2012). Em Matemática, as dissertações de Ludwig (2007), Carvalho (2009) e Martins (2012). Alguns trabalhos referem-se a outros cursos tais como: Normal Superior (CABRAL, 2005), Geografia (SILVA, 2006), História (BARRETO, 2007) e Ciências Biológicas (TAVARES, 2007; CARMO, 2012). Observamos ainda que uma das dissertações focaliza duas licenciaturas, a saber Geografia e Letras – trata-se do trabalho de Rodrigues (2009). Há, também, textos centrados nos cursos de licenciatura em seu conjunto:

Milanesi (2000), Nunes (2002), Barillari (2008), Agostini (2008), Winch (2009), Andrade (2009) e Coelho (2012).

Quanto à definição dos sujeitos envolvidos no estudo, participantes do campo da pesquisa, algumas dissertações focalizam o *professor do ensino superior*, orientador de estágio; outras, os *estagiários e/ou os egressos* dos cursos e outras ainda trazem ao centro o *professor da escola básica* que acolhe o estagiário. Esses enfoques se dão, em alguns trabalhos, de modo preponderante, em outros de modo compartilhado com outras questões. Observamos ainda que algumas dissertações voltam-se centralmente para a *pesquisa bibliográfica e documental*. Ainda que de modo implícito, a busca por uma concepção de estágio acaba guiando os estudos.

De maneiras distintas, com focos e ênfases particulares, podemos dizer que as dissertações apontam críticas ao estágio tal como é realizado, sinalizam suas potencialidades, destacam suas contradições internas e apresentam sugestões.

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

Alguns estudos também indicam a *potencialidade* do estágio como processo de construção da identidade profissional (SILVA, 2002; BEZERRA, 2012). Ele é visto também como via de “transposição para as práticas docentes” do conhecimento teórico-conceitual do curso (CABRAL, 2005); favorecimento ao processo de relação entre teoria e prática (SILVA, 2006); espaço de convergência dos saberes docentes (BARRETO, 2007); favorabilidade da experiência formativa quando é desenvolvida de forma coletiva (RODRIGUES, 2009); possibilidade de se desenvolver com base na reflexão como fio condutor (ANDRADE, 2009); aprendizado propiciado especialmente nos quesitos planejamento das atividades e incremento da reflexão sobre a prática (MALANDRINO, 2012). As dissertações assinalam também claramente as *contradições internas* ao estágio. Os trabalhos de Andrade (2009), Brasil (2010), Martins (2012) e Coelho (2012) ilustram bem os conflitos entre a potencialidade e os limites atuais em que é desenvolvido esse processo formativo.

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

5.3 O QUE OS ARTIGOS ACADÊMICOS ENFATIZAM

De acordo com os descritores “estágio curricular”, “estágio e formação de professores” e “estágio e formação docente”, levantamos, no *site* da Scielo, publicações acadêmicas produzidas entre os anos de 1998 e 2012. Encontramos 71 trabalhos que tratam do estágio curricular – ora relacionados à formação docente, ora a outras áreas profissionais. A partir dos mesmos descritores, fizemos a busca no Educ@ e localizamos 23 artigos que versam sobre a mesma temática. Após a análise de cada artigo, selecionamos aqueles que tratam especificamente do estágio curricular na formação docente. Encontramos também quatro artigos que focalizam o estágio docente na pós-graduação – estes não foram considerados neste estudo, pois se referem a questões específicas que envolvem estruturas de mestrado e doutorado e não se voltam à escola básica. Identificamos cinco artigos que estão registrados nos dois *sites* – Scielo e Educ@. Eliminamos as repetições sem perder os artigos em si. Após o estudo de cada um dos 31 textos, chegamos à síntese que passamos a apresentar.

5.3.1 ASPECTOS PRINCIPAIS DOS ARTIGOS ACADÊMICOS

Analisando as publicações na área do estágio curricular, podemos notar que a maior parte se refere às licenciaturas, de modo geral, evidenciando a problemática do estágio que não se restringe a essa ou aquela área, mas evoca sua centralidade no processo de formação de professores para além das especificidades disciplinares. Dos 31 trabalhos aqui destacados, nove se encontram nessa categoria. O segundo conjunto se dirige ao curso de Pedagogia, com seis trabalhos. Dois artigos versam simultaneamente sobre os cursos de Biologia, Física e Química. Os demais focalizam apenas um curso de licenciatura. A distribuição entre os focos eleitos dentro de cada artigo assim se mostra:

TABELA 2. DISTRIBUIÇÃO DOS FOCOS DE ATENÇÃO DESTACADOS PELOS ARTIGOS

FOCOS DE ATENÇÃO	FREQUÊNCIA
Cursos de licenciaturas em conjunto	9
Pedagogia	6
Biologia, Física e Química	2
Biologia	2
Física	2
Inglês	2
Artes	1
Educação Física	1
História	1
Letras – língua materna	1
Matemática	1
Normal Superior	1
Química	1
Regentes de escola pública	1
TOTAL	31

Fonte: Elaboração da autora.

Encontramos ainda um trabalho sobre estágio que traz à evidência não um ou mais cursos de Licenciatura, mas os regentes de uma escola pública. Focalizando as contribuições destacadas em cada trabalho, podemos reuni-las em torno de quatro eixos – não excludentes – que apontam respectivamente: 1) desafios e fragilidades referentes ao estágio; 2) sua potencialidade; 3) suas contradições e 4) sugestões apresentadas. Alguns trabalhos se destacam em mais de um eixo.

Entre os desafios enfrentados no/pelo estágio curricular docente, podemos ressaltar a questão da carga horária (CARVALHO, 2001; SILVA, 2010); seu pequeno impacto sobre os processos de se aprender a ensinar de modo informado, numa perspectiva crítica e reflexiva (MATEUS, 2002); a confusão entre os objetivos da prática pedagógica e do estágio supervisionado redundando em efeitos duvidosos sobre o processo formativo como um todo (KASSEBOEHMER; FERREIRA, 2008); a inconsistência e a instabilidade dos conteúdos apresentados nos relatórios provenientes de diferentes saberes docentes orientadores da prática profissional (SILVA; MELO, 2008); a ênfase na memória visual em detrimento de outros tipos de memória importantes no processo de formação (ROSA; RAMOS, 2008); a inoperância da função integradora entre a prática escolar e os conteúdos acadêmicos, bem como as precárias condições organizacionais para sua realização tanto na universidade quanto na escola (MARTINS, 2009); a falta de informação e compreensão dos professores e estagiários quanto à especificidade do conhecimento em determinada área (DOZZA, 2009); a confusão entre estágio e pesquisa, fazendo com que alguns projetos de pesquisa *stricto sensu* sejam validados como estágio curricular, e a discrepância entre as IES quanto aos encaminhamentos definidos nesse campo (SILVA; SOUZA; CHECA, 2010); a resistência dos professores quanto ao enfrentamento de problemas conceituais e de planejamento (USTRA; HERNANDES, 2010); a ausência de uma clara compreensão dos conteúdos específicos e das formas de como ensiná-los a alunos diversos (PANIZ; FREITAS, 2011); as concepções de estágio discrepantes (MILANESI, 2012); a complexidade teórica e metodológica para sustentar o estágio, incluindo concepções contraditórias que coexistem em um mesmo ambiente institucional e seu tratamento marginal dentro desse espaço de formação (CALDERANO, 2012b). Também se levanta um aspecto relativo às próprias escolas: a desconsideração por parte das políticas educacionais atuais quanto às condições concretas da escola – incluindo suas demandas financeiras – a, a precariedade dos procedimentos utilizados nas escolas de educação infantil – com atividades mecânicas em virtude da urgência de preparação das crianças para o ensino fundamental (CORREA, 2011).

A potencialidade do estágio também foi apontada por vários autores. Entre as dimensões assinaladas, podemos listar: a criação de níveis de satisfação e proveito acadêmico por parte dos estagiários no que se refere à socialização profissional e institucional, bem como à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional (CAIRES; ALMEIDA, 2003; CAIRES, 2006); as possibilidades do uso das memórias escolares como fonte de sensibilização dos graduandos diante do ambiente escolar (ROSA; RAMOS, 2008); a relevância da formação prática (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008); os relatórios de estágio como fonte de reflexão densa (SILVA; MELO, 2008); a contribuição para o processo de construção identitária (TERRAZZAN, 2008); a constituição de um eixo privilegiado de formação docente e campo do conhecimento (LUCENA, 2008); o campo para se acionar outros tipos de memória importantes para o processo de formação (ROSA, 2008); as possibilidades do uso dos diários para o processo de identificação com a profissão docente (TICKS, 2009; PANIZ; FREITAS, 2011; ROSA; WEIGERT; SOUZA, 2012); quando trabalhado de forma cooperada, o esforço de todos os envolvidos redundando em mudanças de concepções e ações tanto nas escolas quanto na universidade

(DOZZA, 2009; MORETTI, 2011); a atribuição de credibilidade por parte dos graduandos ao ensino na escola pública propiciada pela experiência do estágio (LIMA; PESSOA, 2010); o espaço para motivar o graduando a atuar como sujeito na interlocução dentro de uma proposta de estágio interdisciplinar (SEMEGHINI-SIQUEIRA; BEZERRA; GUAZZELLI, 2010); espaço para se articular formação inicial e continuada, por meio do avanço na construção do conhecimento profissional, individual e coletivo (USTRA; HERNANDES, 2010; MORETTI, 2011); a constituição de uma política de formação de professores tendo nos diários de campo a revelação parcial dessa política em nível micro (DIAS, 2011); os conflitos enfrentados pelas experiências em dissonância com os conhecimentos acadêmicos, dependendo da forma como forem tratados se traduzem em campo fértil de preparação profissional (OLIVEIRA; BARZOTTO; TRIVELATO, 2011); as grandes possibilidades de articulação com pesquisa (OLIVEIRA; GONZAGA, 2012); o uso das TIC no estágio favorece a comunicação entre os envolvidos e propicia a capacidade reflexiva (VISEU; PONTE, 2012); constitui uma estratégia didático-pedagógica e política no campo da formação docente (CALDERANO, 2012b); abre real possibilidade de articulação entre os processos de formação e a realidade escolar (JARDILINO; BARBOSA, 2012).

Registramos ainda algumas sugestões apresentadas nos artigos que merecem ser destacadas neste contexto: desenvolvimento de trabalho junto à comunidade, incluindo material informativo sobre o trabalho desenvolvido e seus resultados (CARDOSO, 2007); delimitação do número de alunos por professor orientador (SILVA; SOUZA; CHECA, 2010); proposta de trabalho interdisciplinar elaborado de forma colaborativa, com a participação do professor da escola básica, numa perspectiva de docência compartilhada (SEMEGHINI-SIQUEIRA; BEZERRA; GUAZZELLI, 2010, MORETTI, 2011; CALDERANO, 2012b). Por fim, uma outra sugestão que não poderia ser esquecida: a importância de se dar retorno aos alunos quanto ao que foi produzido por ele no desenvolvimento do estágio (SOUZA, 2012), bem como retornar à escola – como campo de trabalho docente e fonte dos processos de formação – para uma avaliação conjunta e um novo planejamento de trabalho.

5.4 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O ACIMA EXPOSTO

Observando o fluxo dos trabalhos publicados sobre estágio curricular docente, as teses de doutorado e as dissertações de mestrado, identificamos períodos distintos em que essas publicações ocorrem com maior ou menor frequência. Não é objeto de estudo aqui indagar sobre as razões dessa diferenciação interna no fluxo de publicações dentro desse ciclo de 15 anos. No entanto, entendemos que há indícios para suspeitar da indução direta ou indireta de políticas educacionais nesse setor. Tal suspeita se refere, por exemplo, à edição da Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes. Associados a esse fator, certamente outros foram relacionados, de modo a chegar a esse total de publicações que pode ser identificado na Tabela 3.

TABELA 3. TRABALHOS SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR DOCENTE PUBLICADOS NO BRASIL NO CICLO DE 15 ANOS - 1998 A 2012

	TESES (CAPES)	DISSERTAÇÕES (CAPES)	ARTIGOS ACADÊMICOS (SCIELO E EDUC@)	TOTAL
1998				
1999		1		1
2000		1		1
2001		2	1	3
2002		2	1	3
2003			1	1
2004	2			2
2005	4	1		5
2006	1	1	1	3
2007	1	4	1	6
2008	1	2	6	10
2009	2	4	3	9
2010	1	1	5	7
2011		1	5	6
2012	4	5	7	16
TOTAL	16	25	31	72

Fonte: Elaboração da autora.

De modo abrangente e analisando diferentes textos focalizados e seus contextos, podem ser destacadas a pulverização e a inorganicidade de concepções teórico-práticas sobre estágio curricular. Isso revela em primeiro lugar a ausência de um projeto pedagógico consistente da(s) IES para a formação de professores e também a ausência de uma política nacional nesse campo. Índícios de articulação teórico-prática também são avistados, dando pistas de que esta é uma área que tende a se consolidar não apenas como foco de pesquisa, mas como uma força potencializadora dentro dos processos de formação docente rumo a uma maior aproximação entre a formação e o trabalho.

Podemos identificar, nos dados empíricos e teóricos, a urgência de se dar mais atenção às relações estabelecidas entre universidade e escola e desenvolver um olhar mais atento ao professor da escola básica, como supervisor de estágio, reconhecendo nele seu poder de formação, constituindo o necessário estabelecimento de condições para que seu papel seja desenvolvido de forma a contribuir efetivamente com a formação do licenciando, futuro docente. Sua integração, de fato, como copartícipe no processo de estágio é da maior relevância.

6

APRESENTAÇÃO DOS DADOS DO PRESENTE ESTUDO

O CAMPO DE PESQUISA FOI UMA UNIVERSIDADE FEDERAL situada no Sudeste do país. A seguir, descrevemos alguns aspectos sobre o perfil dos participantes da investigação e fazemos breves considerações sobre como foram processadas as análises iniciais dos dados obtidos sobre o estágio nesta pesquisa. Em seguida, indicamos como os dados foram reconstruídos e organizados, interpretados e apresentados. Neste capítulo, tratamos mais em detalhe duas das seis dimensões²⁰ consideradas no estudo mais amplo.

6.1 ASPECTOS CARACTERÍSTICOS DOS PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

Sobre o perfil dos professores da universidade, não levantamos informações, já que, sendo poucos os participantes, apenas 19, a descrição de seu perfil poderia provocar a quebra de anonimato dos participantes da pesquisa. Assim, não indicamos, por exemplo, o curso ao qual se vincula o professor de estágio, nem sua formação inicial – lembramos que todos concluíram o curso de doutorado. A indicação do curso só é

²⁰ A análise completa das seis dimensões da investigação e seus cruzamentos entre si e com outros fatores destacados no estudo estão contidos no relatório completo (CALDERANO, 2013h).

mencionada quando está contida no depoimento apresentado pelo próprio docente e quando é estritamente necessária para a compreensão do contexto a que se refere.

Os estagiários pertencem a 12 cursos de licenciatura, a maioria se concentra na Pedagogia, representando 26% do total dos 274 graduandos participantes, seguidos pelos estudantes de Letras (13%) e Educação Física (11%).

TABELA 4. DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA FEITOS PELOS ESTAGIÁRIOS

CURSO	FREQUÊNCIA	
	Quantidade	Porcentagem
Arte	8	3%
Ciências Biológicas	18	7%
Ciências Sociais	14	5%
Educação Física	29	11%
Enfermagem	25	9%
Filosofia	5	2%
Física	11	4%
Geografia	24	9%
História	12	4%
Letras	36	13%
Pedagogia	71	26%
Química	21	8%
TOTAL	274	100%

Fonte: Elaboração da autora.

Vale esclarecer que, no instrumento de pesquisa utilizado, várias foram as questões relacionadas ao perfil do graduando, buscando identificar algumas de suas características acadêmicas através da visão por ele apresentada. Analisando essas questões, tendo como filtro o curso ao qual se vincula e reconhecendo algumas especificidades da Pedagogia frente às demais licenciaturas, seja pela interdisciplinaridade que lhe é inerente, seja pela dimensão pedagógica que, normalmente, tem mais ênfase nesse curso, observamos que algumas respostas se apresentam com significância estatística. É o caso, por exemplo, do “gosto” pela profissão. Há uma tendência clara de os alunos de Pedagogia manifestarem com maior ênfase que “gostam muito” da profissão.

TABELA 5. “GOSTO” PERANTE ALGUMAS DIMENSÕES DO TRABALHO DOCENTE POR GRADUANDOS DE PEDAGOGIA E DE OUTRAS LICENCIATURAS

EXPRESSÕES	CURSO DE PEDAGOGIA		OUTRAS LICENCIATURAS	
Gosto muito da profissão docente (*)	59	87%	134	67%
Gosto muito do trabalho em sala de aula	55	80%	119	60%
Gosto muito de lidar com pessoas	68	97%	164	81%

Fonte: Elaboração da autora.

(*) As relações apresentam-se como estatisticamente significativas.

O mesmo ocorreu em relação ao trabalho de sala de aula: há uma tendência maior por parte dos graduandos de Pedagogia a afirmarem “gostar muito” do trabalho de sala de aula, comparando esse aspecto com os estagiários das demais licenciaturas.

Quanto aos profissionais que atuam na escola básica, identificamos o(s) cargo(s) ocupado(s) por eles. Após a análise das possíveis implicações do cargo nas respostas apresentadas por eles, decidimos estabelecer três classificações com base nas quais alguns cruzamentos de informações foram realizados. A Tabela 6 nos informa sobre os cargos ocupados pelos profissionais.

TABELA 6. CARGOS OCUPADOS PELOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

CARGO	FREQUÊNCIA E PERCENTUAL	
	F	%
Diretor	20	13%
Coord. pedag./Superv. pedag/ Chefia de depto.	37	24%
Professor	95	61%
Total	152	97%
Não respondeu	4	03%
TOTAL	156	100%

Fonte: Elaboração da autora.

Em geral, os profissionais da escola demonstram satisfação com as diversas dimensões da profissão, porém tal ênfase não é a mesma em relação às reuniões pedagógicas e ao processo de avaliação dos alunos. Vejamos esses dados, observando-os de forma entrelaçada aos cargos ocupados.

TABELA 7. “GOSTO” POR ALGUMAS DIMENSÕES DO TRABALHO DOCENTE POR PARTE DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

GOSTO POR DIMENSÕES DO TRABALHO E CARGO		DIRETOR		COORD./SUP. PED.		PROFESSOR	
Gosto muito do/da/das...	Trabalho em sala de aula	19	100%	32	89%	86	91%
	Pessoas (Cr./adol./jov.) alunos da escola	18	94%	36	97%	87	93%
	Relação com colega de trabalho	19	95%	36	97%	85	92%
	Reuniões pedagógicas	18	90%	25	71%	43	46%
	Atividades de estudo	19	95%	32	90%	81	86%
	Planejamento pedagógico	19	95%	32	87%	69	73%
	Processo de avaliação de ensino	10	53%	25	68%	44	48%
	Relação com os alunos	20	100%	36	97%	87	92%
	Ambiente da escola	20	100%	33	90%	78	82%

Fonte: Elaboração da autora.

A relação entre os cargos ocupados pelos profissionais da escola e a visão acerca das *reuniões pedagógicas* indica uma nítida diferença entre os postos exercidos e as respostas encontradas em relação a outras dimensões consideradas.

Notemos que os diretores são mais propensos que os coordenadores e professores a “gostarem muito” das reuniões pedagógicas. Ficamos a indagar sobre o tipo de reunião pedagógica que se tem desenvolvido nas escolas: qual seu foco e quais os objetivos e, sobretudo, qual o espaço reservado para a participação efetiva dos professores nessas reuniões? Quais os assuntos tratados e como?

Diante de alguns fatores que poderiam auxiliar no trabalho pedagógico, observamos que o estágio curricular é o que apresenta um dos percentuais menores, ao passo que “reunião pedagógica” e “observação de planos de aula de colegas” têm percentuais menores ainda, o que suscita reflexões. O “trabalho em sala de aula” alcança o percentual maior (93%) como fator que contribui para o preparo profissional do docente.

TABELA 8. FATORES QUE AJUDARAM NA PREPARAÇÃO PROFISSIONAL

FATORES	AJUDARAM MUITO	
	F	%
Reuniões pedagógicas	82	55%
Trabalho em sala de aula	141	93%
Conversa com colegas de trabalho	125	83%
Observação de planos de aula de colegas	76	53%
Atividades de estudo individuais	136	89%
Atividades de estudo em grupo	123	84%
Cursos de curta duração	96	67%
Desenvolvimento do estágio curricular	94	63%

Fonte: Elaboração da autora.

Nota: Proporções relativas ao total de respondentes em cada quesito.

Encontrou-se relação estatisticamente significativa entre os cargos ocupados e a visão relativa às contribuições apresentadas pelas reuniões pedagógicas.

TABELA 9. NÍVEL DE CONTRIBUIÇÃO DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS E CARGO OCUPADO

CONTRIBUIÇÃO DA REUNIÕES E CARGOS		DIRETOR		COORD. PED./SUP./CHEFIA		PROFESSOR	
		F	%	F	%	F	%
Reuniões pedagógicas	Ajudaram-me muito	16	80%	28	78%	34	38%
	Ajudaram-me pouco	4	20%	7	19%	42	48%
	Não me ajudaram	0	0%	1	3%	12	14%
TOTAL		20	100%	36	100%	88	100%

Fonte: Elaboração da autora.

Pelos dados, um contingente grande de professores, coordenadores e diretores mostra gostar da profissão que exerce e das atividades que desempenha. Parece também que as reuniões pedagógicas e as atividades de planejamento carecem de sentido tanto para os professores como para os estagiários, de modo geral. Estes mostram gosto pela docência, embora isso fique mais evidente entre os alunos da Pedagogia se comparados com os das demais licenciaturas.

6.2 ANÁLISES INICIAIS DOS DADOS SOBRE O ESTÁGIO

Seguindo as orientações de Bardin (1977), procedemos à organização da análise dos depoimentos passando pela pré-análise marcada pela leitura flutuante, pela elaboração dos indicadores e pela preparação do material. É importante lembrar que todas as questões centrais da investigação foram abertas, portanto as respostas foram analisadas uma a uma, em sua particularidade. Na *exploração do material*, foram tomadas as decisões quanto a aspectos emergentes na fase anterior. Por fim, chegamos ao *tratamento dos resultados*. Constituímos o processo de codificação, categorização e inferências – desenvolvido em meio à análise – com base no qual alguns aspectos centrais serão aqui destacados. Ressaltamos que o registro e a classificação das respostas obtidas se deram de forma a possibilitar sua análise em separado – considerando todas as respostas de cada participante –, bem como agregando por cada conjunto de participante, propiciando também uma análise comparativa entre as diversas respostas por questão e por grupos de participantes.

6.3 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO, ORGANIZAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

O processo de construção e organização dos dados se deu com base nas seis dimensões destacadas no estudo, quais sejam:

1. o papel desenvolvido pelo professor-supervisor de estágio;
2. o papel desenvolvido pelo estagiário na escola básica;
3. a avaliação do estágio curricular, tendo por base uma escala apresentada e a justificativa da alternativa escolhida;
4. os problemas principais encontrados no estágio;
5. as soluções apresentadas para os problemas destacados;
6. as experiências bem-sucedidas.

O procedimento utilizado para a codificação em cada uma das dimensões se deu de forma similar, embora com algumas pequenas especificidades. De modo geral, ao analisar cada resposta, buscamos apreender a concepção de estágio sobre a qual se sustentam ações ou situações descritas em cada dimensão. Para tanto, procuramos encontrar possibilidades de agrupamento das respostas com base nos significados conferidos, identificando possíveis aproximações entre as respostas fornecidas pelos diferentes conjuntos de participantes do processo investigativo. Com isso construímos sete categorias de papéis, ou posturas, assumidos.

O Quadro 2 possibilita a visualização das modalidades de papéis, ou posturas, descritos pelos diferentes participantes da investigação. Estamos introduzindo aqui a expressão “postura” porque nos parece mais adequada ao que obtivemos nos depoimentos e também porque posturas são indicadores de sentido dos papéis.

QUADRO 2. POSTURAS DOS PARTICIPANTES NO PROCESSO DE ESTÁGIO

DESCRIÇÕES RELATIVAS AO ESTÁGIO
Docência compartilhada
Situação de aproximação teoria-prática
Contato inicial com a prática pedagógica
Espaço para avaliação da escola/professor
Observação passiva
Atuação burocrática
Atividade dispensável

Em alguns casos, encontramos posturas que refletem mais de uma dessas categorias e nas análises aparecem como “Mais de uma alternativa”. Reconhecendo a provisoriamente de tais categorizações de posturas e as bases de sua constituição, explicitamos sucintamente o significado das descrições :

1. **Docência compartilhada:** aqui são observados indícios de práxis.²¹ O supervisor do estagiário (professor da escola básica) propicia espaço para a atuação do estagiário dentro de um processo de iniciação à docência, cooperando com ele, atuando com ele nas questões didático-pedagógicas, dentro e fora da sala de aula. O estagiário, por sua vez, se vê como parte do processo como um todo, da aula e da escola, e participa ativamente das diversas atividades dentro e fora da sala de aula numa interação com o professor da escola e a universidade. Tal concepção pressupõe uma postura docente – tanto do professor da universidade quanto da escola, numa perspectiva que se aproxima da concepção do intelectual orgânico, conforme Gramsci a apresenta, anteriormente explicada neste texto.
2. **Aproximação teoria-prática:** o supervisor (professor da escola básica) dialoga com o estagiário sobre a docência, sobre a escola, sobre os alunos, sobre os procedimentos pedagógicos utilizados, contribuindo efetivamente para seu processo de formação. É visto pelo estagiário como *mestre, modelo, exemplo* a ser seguido. Por sua vez, o estagiário, nessa perspectiva, participa das atividades escolares, pontualmente, sob a supervisão do professor da escola e atua, dentro dos limites estabelecidos no processo, também com orientação do professor da IES.
3. **Contato parcial/inicial com a prática pedagógica:** o supervisor (professor da escola básica) acompanha o estagiário; orienta

²¹ Consoante com Vázquez (1986, p. 4, 5), “a práxis é a categoria central da filosofia que concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação”, portanto pressupõe a atividade prática em seu sentido mais amplo, sem se constituir ou se restringir a um “sentido estritamente utilitário e pejorativo”.

pontualmente suas atividades circunscritas ao tempo e espaço regulamentar do estágio. O estagiário desenvolve alguma atividade pontual, solicitada, indicada ou permitida pelo supervisor – professor da escola básica; não há maiores aprofundamentos quanto aos aspectos envolvidos na atividade docente.

4. **Espaço para avaliação da escola/professor:** o professor da escola básica se sente ameaçado com a presença do estagiário. Há questionamentos sobre sua presença. Por sua vez, o estagiário registra os acontecimentos para depois descrever e denunciar os “problemas” observados em relação ao professor ou à escola, de modo geral.
5. **Observação passiva:** o professor da escola atua sem considerar ou explicitar o reconhecimento da presença do estagiário em sala de aula. O estagiário vem com a orientação de apenas observar, não interage efetivamente com o professor da escola, apenas registrando os acontecimentos para depois relatar o que foi observado.
6. **Atuação burocrática:** cumprimento de regras burocráticas. O estagiário e o professor da rede cumprem papéis puramente burocráticos quanto a formulários e assinaturas, revelando ausência de intenções pedagógicas.
7. **Atividade dispensável:** considerações são feitas sobre a ausência de contribuição para todos os envolvidos.

Por meio dessa classificação, foi possível observar a tendência geral das respostas verificando a frequência interna de cada postura encontrada denotando concepções distintas. Cabe esclarecer que, utilizando a principal lente escolhida – o realismo crítico – para a tarefa de observação e análise do objeto do conhecimento aqui construído, podemos visualizar os três níveis do real a partir dos quais alguns aspectos foram flagrados neste estudo. Assim, podemos visualizar os três níveis de análise sugeridos pela abordagem filosófica.

No primeiro nível – *empírico* –, vamos analisar as descrições apresentadas pelos participantes, no caso do presente texto, acerca das duas dimensões que aqui vamos destacar. No segundo nível – *actual* –, buscamos possíveis relações e nexos inteligíveis entre as respostas apresentadas pelos subconjuntos de participantes procurando sentidos por vezes revelados e por vezes ocultados – seja em função do local ou cargo por eles ocupado, seja pelas concepções que os orientam. No terceiro nível – *real* –, mergulhamos nas estruturas que condicionam e orientam as concepções, as práticas e os sentidos observados indiretamente no segundo nível. Nesse universo, esforçamo-nos por buscar apreender os mecanismos ocultos que orientam as práticas, as concepções e os sentidos conferidos ao estágio. Lembramos ainda que, nesse nível e nos demais, microssocial e macrossocial se fundem. O particular e o geral, embora com características distintas, não são paralelos e excludentes entre si, mas são dimensões de um mesmo fenômeno. Assim, ao olharmos o fenômeno em cada nível destacado, o esforço de identificar o que é particular e geral se faz necessário, sem, contudo, dissociá-los, mas entendendo sua mútua relação.

6.4 DIMENSÕES DA INVESTIGAÇÃO: OS PARTICIPANTES DIANTE DELAS

Serão analisadas aqui duas das seis dimensões que compõem o estudo, a saber: 1) as posturas desenvolvidas pelo professor-supervisor de estágio; 2) as posturas desenvolvidas pelo estagiário na escola básica.

6.4.1 POSTURAS DESENVOLVIDAS PELO PROFESSOR-SUPERVISOR DE ESTÁGIO

Passamos a apresentar o conjunto das descrições focalizando os cinco grupos de participantes, cujos percentuais são visualizados na Tabela 10. Observamos que, entre os profissionais da escola, há uma certa afinidade de visão quanto ao papel do professor como supervisor de estágio, destoando da opinião apresentada pelos estagiários e pelos professores da universidade. Ao passo que no grupo de profissionais da escola há preponderância do estágio sinalizado por indícios de *aproximação entre teoria e prática* – sobressaindo-se aí a avaliação da direção da escola (89%) –, entre os estagiários o percentual para essa postura cai para 28% e entre os professores da universidade cai ainda mais: 16%.

TABELA 10. POSTURA DO PROFESSOR-SUPERVISOR DE ESTÁGIO DA ESCOLA BÁSICA NA VISÃO DOS PARTICIPANTES DO PROCESSO

DESCRIÇÕES RELATIVAS AO ESTÁGIO PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO	PROFESSOR IES	GRADUANDO	DIREÇÃO ESCOLA	COORD. PED. ESCOLA	PROFESSOR ESCOLA
Indícios de docência compartilhada	11%	3%	-	5%	8%
Aproximação teoria-prática	16%	28%	89%	66%	61%
Contato parcial/inicial com a prática pedagógica	32%	53%	11%	20%	29%
Espaço para avaliação da escola	0%	2%	-	3%	-
Observação passiva	5%	4%	-	3%	-
Atuação burocrática	5%	3%	-	-	2%
Atividade dispensável	5%	3%	-	3%	-
Mais de uma alternativa	26%	4%	-	-	-
TOTAL	19 (100%)	271 (100%)	18(100%)	35 (100%)	86(100%)

Fonte: Elaboração da autora.

Para os professores da universidade e para os estagiários, o papel dos professores da escola básica – supervisores de estágios – é visto, majoritariamente, como possibilidade de um *contato inicial com a prática pedagógica* (53% dos estagiários e 32% dos professores da universidade).

Há muita diferença na visão apresentada pelos profissionais da escola e pela universidade quanto ao papel desenvolvido pelo professor da escola – supervisor de estágio. Chama-nos a atenção essa distância entre a visão apresentada pelos integrantes da universidade e da escola, fazendo supor que a linguagem do diálogo carece de longo percurso e que um projeto institucional relativo ao estágio curricular precisa ser, numa concepção mais integrada e de diálogo, ser constituído e/ou muito aprimorado.

Notamos que os maiores percentuais de respostas se concentram nas duas classificações: *aproximação entre teoria e prática* e *contato inicial com a prática pedagógica*. Ainda que com percentual baixo, são também observadas concepções que comprometem a valorização do estágio e dificultam o reconhecimento de sua contribuição no processo de formação – *observação passiva, atuação burocrática, atividade*

dispensável. Assim, embora com frequências baixas, observamos ainda dimensões pouco desejáveis relativas ao estágio, chegando a revelar, em alguns casos, que sua realização carece de sentido e significado.

Ao retratar o papel do professor da escola básica, 26% dos professores da universidade sinalizam *mais de uma alternativa*. Isso revela o lugar em que se encontram os respondentes. Ou seja, os professores da universidade, como orientadores de estágio, reconhecem que há uma variedade de posturas desenvolvidas pelos professores da escola básica – supervisores de estágio. Isso revela a ausência ou a fluidez de uma orientação institucional quanto a esse papel e, ao mesmo tempo, explicita a fragilidade do diálogo interinstitucional quanto ao tema. Em outras palavras, parece que a ação do professor-supervisor de estágio não revela uma orientação ou uma concepção que parametrize sua ação como agente de formação.

Indícios de *docência compartilhada* são encontrados nos depoimentos com percentual baixo por todos os subgrupos e nenhum nas expressões dos diretores da escola.

Para alguns poucos depoentes, o estágio constitui uma possibilidade de exercitar o que chamamos de *docência compartilhada*, ou seja, a possibilidade de compreendê-lo e atuar nele como um espaço efetivo de construções conjuntas de saberes e práticas, no qual se partilha não somente o processo de formação, mas também o trabalho docente. Essa possibilidade da *docência compartilhada* pode ser visualizada – ainda que de forma embrionária – no depoimento a seguir:

[...] é importante esclarecer que o trabalho desenvolvido baseou-se numa perspectiva do estágio como momento de investigação e pesquisa, buscando superar a visão da imitação de modelos, na qual o professor da escola-campo tinha o papel de fornecedor de modelos prontos e caminhar no sentido da construção do estágio como momento articulador da relação entre teoria e prática. Desse modo, o papel abordado com os professores da escola-campo foi de participante numa pesquisa sobre a prática pedagógica da Educação Física na escola básica. O professor, juntamente com os estagiários, participou do levantamento dos principais aspectos que precisariam ser abordados de certo conteúdo para determinada turma; os problemas e dificuldades encontrados para o desenvolvimento desse trabalho – envolvendo dificuldades materiais, de domínio e transposição didática do conteúdo, de envolvimento da turma, entre outras – bem como as possibilidades de trabalho e soluções para os problemas encontrados. (Profa. IES)

Consoante com tal perspectiva, alguns estagiários também indicam desse modo o papel do professor-supervisor de estágio na escola básica. Para ilustrar tal posição, destacamos algumas descrições sobre o papel desse professor: “orienta sobre o comportamento dos educandos e possui atitude acolhedora diante a minha pesquisa, dúvidas e participação, inclusive me deixando livre para tomar decisões”; “tem nos ajudado substancialmente, abrindo espaço para participarmos nas aulas, pedindo opiniões e sugestões para as atividades em sala de aula, dentre outros”.

Professores-supervisores também têm declarações indicando certo compartilhamento: “Colaborar para a execução do plano de estágio, trabalhando em parceria com os professores da graduação e com o estagiário”; “É ótimo receber o estagiário porque novamente sinto motivação através do sonho dele. É enriquecedor e fico sempre disposta a contribuir para sua formação”; “De parceria e troca de conhecimentos”.

6.4.2 PAPEL DESENVOLVIDO PELO ESTAGIÁRIO NA ESCOLA BÁSICA

Na Tabela 11, estão sintetizados os dados. Com base na análise dos depoimentos dos professores da universidade que orientam o estágio, observamos que a maioria (42%) declara que o estagiário sob sua orientação tem desenvolvido atividades que se traduzem em um *contato inicial com a prática*: “O estagiário observa as aulas relacionadas à área de conhecimento em que está estagiando, tecendo as considerações que julga pertinente, a fim de refletir sobre sua futura prática pedagógica”. Os graduandos das licenciaturas, por sua vez, relatam também, em sua maioria (44%), ações que denotam um *contato inicial com a prática*: “assistir às aulas do professor, observar o funcionamento geral da escola e desenvolver uma atividade teórico-prática”; “o papel dos estagiários é ajudar o professor no que for preciso, além de observar o campo e as atividades das crianças”. Praticamente não há protagonismo.

Ao passo que os professores e gestores das escolas indicam com percentual um pouco menor (32%) a presença da especificação do estágio como *contato inicial com a prática*. Para as coordenadoras pedagógicas, as ações desenvolvidas são de “acompanhar o trabalho do professor e, se quiser, ajudar em sala de aula”; ou “observar as aulas e participar em algumas situações”.

A maioria dos professores e gestores da escola básica (48%) afirma que o estágio tem se traduzido, por meio das ações desenvolvidas pelos graduandos, como um indício de *aproximação entre teoria e prática*: “obter experiência e habilidades para futura carreira na área docente” (professor de Química da escola); “observar, questionar, posicionar-se para depois praticar. Sempre disposto a colaborar, cooperar se necessário” (professora de Ciências Sociais da escola).

Entre os professores da universidade, encontramos também aqueles (21%) que descrevem as ações do estagiário dentro de uma *aproximação entre teoria e prática*: “os alunos observam, dialogam com profissionais e alunos, frequentam diferentes espaços e atividades escolares, elaboram atividades com os professores e refletem sobre todo o universo que lidam semanalmente” (professor IES). Entre os graduandos, observamos também (17%) descrições desse tipo: “observador crítico e reflexivo acerca do processo de ensino ao mesmo tempo em que coloca em prática toda a teoria de didática” (estagiário).

TABELA 11. PAPEL DO ESTAGIÁRIO NA VISÃO DOS TRÊS CONJUNTOS DE PARTICIPANTES DO PROCESSO DE ESTÁGIO

DESCRIÇÕES DO PAPEL DO ESTAGIÁRIO	PROFESSOR IES		GRADUANDOS		PROFESSOR E GESTOR ESCOLA	
Indícios de docência compartilhada	2	11%	3	1%	5	03%
Indícios de aproximação teoria e prática	4	21%	45	17%	69	48%
Contato inicial com a prática pedagógica	8	42%	118	44%	47	32%
4. Espaço para avaliação da escola	1	5%	5	2%	-	00%
5. Observação passiva	-	0%	67	25%	16	11%
6. Cumprimento de regras – burocracia	-	0%	15	5%	1	01%
7. Atividade dispensável	-	0%	2	1%	-	0%
8. Mais de uma alternativa	4	21%	14	5%	7	05%
TOTAL VÁLIDO	19	100%	269	100%	145	100%
Não respondeu	-		5		11	
TOTAL	19		274		156	

Fonte: Elaboração da autora.

Poucos são os que definem as ações dos estágios como inscritas num parâmetro de *docência compartilhada*. No conjunto total de respostas quanto ao papel desenvolvido pelo estagiário, 25% dos alunos e 11% dos professores e gestores da escola afirmam que o estagiário acaba desenvolvendo apenas uma *observação passiva*.

Encontramos também, na prática, o desenvolvimento de estágio curricular marcado pelo *cumprimento de regras burocráticas*, em que se observa apenas a preocupação de se desincumbir de uma tarefa sem grande envolvimento. Os próprios estagiários declaram: “o estagiário tem tantas horas para cumprir que acaba se preocupando apenas com isso”. Com percentual ínfimo, mas existente, encontramos respostas – entre os estagiários – que indicam que o estágio é uma *atividade dispensável*: “tem tido um papel não muito significativo, pois não nos oferecem oportunidade para desenvolver a prática de estágio”; “não desenvolve nada de muito de relevante”.

Por fim, encontramos também depoimentos que expressam que o estágio tem se constituído como espaço para *denúncia externa*, *avaliação da escola*. Essa quase naturalização do papel do estagiário como avaliador externo do professor da escola básica e da escola parece dar forças à visão que implementa a proposição pela crítica inoperante. Conhecer, indagar, duvidar, criticar são aspectos importantes do processo de formação. A questão é com que objetivos estão sendo orientados e até onde os estagiários têm sido levados a partir dessa postura avaliadora crítica, em geral não construtiva.

Com base nas análises apresentadas, observamos que o estágio tem se desenvolvido com distintas posturas. Chama-nos também à atenção o fato de que os professores da universidade tenham identificado uma diversidade de papéis desenvolvidos pelos estagiários, reforçando a interpretação anterior de se caracterizar pela ausência de uma orientação clara que parametrize as ações dos estagiários dentro de uma concepção de estágio compartilhada. Além dos desenhos diferentes que sugerem concepções destoantes desse processo de formação – e destoantes entre os participantes –, o que mais nos preocupa é uma configuração de estágio entremeada pela falta de constituição de um diálogo responsável entre os que orientam e supervisionam o estágio e os próprios estagiários – é como se eles não conversassem entre si, criticando o processo como se não fizessem parte dele, não se corresponsabilizando por ele.



ANÁLISE DA DINAMICIDADE E CONCRETUDE DOS DADOS CONSTRUÍDOS E ENTRECRUZADOS

DANDO SEQUÊNCIA E APROFUNDAMENTO À APRESENTAÇÃO e à análise de dados, vamos, neste capítulo, focalizar mais de perto alguns aspectos quanto às duas dimensões antes destacadas, compreendendo-as como decorrentes e provocadoras de posturas acadêmico-profissionais distintas.

A análise em processo instigou-nos a descobrir possíveis diferenças entre os cursos que os estagiários frequentam que pudessem justificar diferenças sutis apresentadas nos depoimentos dos estagiários em relação a diversas questões. Por isso, nos dispusemos a analisar outras possíveis associações. Assim, recorreremos aos cruzamentos de suas respostas já classificadas, buscando identificar algum tipo de relação entre elas e o fato de alguns estagiários desenvolverem algum “trabalho em sala de aula”. Julgamos então ser interessante sair do enfoque localizado no aluno e alterar a lente para visualizar os cursos dos quais estamos falando, sabendo dos problemas gerais ligados à formação docente e à estrutura curricular dos cursos de formação docente, já bem tratados por diversos estudos (ANDRÉ, 2002; GATTI; BARRETTO, 2009; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Num esforço de decifrar o oculto, conduzimo-nos pelas pequenas, mas reais diferenças existentes entre os posicionamentos dos estagiários frente aos papéis desenvolvidos. Analisando mais detidamente algumas dimensões do estudo, vimos, então, que algumas influências ocorrem, embora não perceptíveis a olhos nus. Estamos mencionando o fato de que os depoimentos e, portanto, as concepções dos acadêmicos apresentam-se internamente com diferenças estatisticamente significantes quando são analisadas as respostas por curso em separado. Por exemplo, os estagiários dos cursos de Artes e Educação Física revelam que o papel do professor da escola básica, supervisor de estágio, encontra-se prioritariamente na esfera da “aproximação teoria e prática”, ao passo que todos os demais prioritariamente apresentam esse papel vinculado ao “contato inicial com a prática”.²² Situação semelhante também se observa quanto ao papel desempenhado pelo estagiário. Novamente os cursos de Artes e Educação Física, com percentuais de 50% e 41% respectivamente, indicam ações que podem ser encaixadas na perspectiva de *aproximação entre teoria e prática*. Em síntese, podemos dizer que, ao analisarmos os agrupamentos das respostas dos estagiários, distinguindo-os por curso, observamos associação estatisticamente significativa entre os cursos que frequentam e o posicionamento por eles apresentado diante do papel do professor-supervisor da escola básica, do papel do estagiário, da avaliação do estágio e dos problemas encontrados. Essas observações nos colocam diante de uma situação em que a visão dos estagiários pode estar filtrada por suas próprias experiências anteriores ou construída no interior de cada curso, ou ainda delimitada pelas posturas que adotam ante o curso e a profissão. No entanto, ao observarmos as diferenças entre os cursos e as similaridades apresentadas por cada curso quando se focaliza simultaneamente o papel do docente e o papel do estagiário, evidencia-se com grande força a possibilidade da existência de um vínculo entre a ação do professor e a ação do estagiário, sendo a segunda demarcada, em certo sentido, pela primeira. Disso trataremos no próximo item.

7.1 ENTRELAÇANDO AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CAMPO DO ESTÁGIO

Analisando as respostas dos três conjuntos de participantes referentes ao papel do professor-supervisor de estágio na escola básica, resolvemos fazer algumas considerações sobre associações entre esse papel e aquele desenvolvido pelo estagiário. Aglutinamos as respostas dos profissionais da escola em um único bloco, pois vimos pouca diferença interna nas respostas relacionadas a tais dimensões.

Assim, trabalhamos com três conjuntos: profissionais da escola básica, estagiários e professores da universidade, buscando identificar como se distribuem os papéis dos estagiários, tendo como referência o papel do professor da escola básica como supervisor de estágio. Ou seja, vamos analisar entrecruzamentos. Como os dados desses entrecruzamentos são muito extensos, não os reproduzimos aqui.

Considerando que a maioria (60%) dos *profissionais da escola* descreveu o papel do professor como supervisor de estágio na categoria *aproximação entre teoria e prática*, cruzamos as respostas desses profissionais com a questão relativa ao papel desenvolvido pelos estagiários. Notamos que, entre os respondentes, 57% relatam papéis dos estagiários nessa mesma categoria, ou seja, no âmbito da *aproximação entre teoria e prática*.

Observamos que os profissionais da escola básica que definem o papel do professor da escola como supervisor de estágio como uma *atuação burocrática*, manifestada

²² Cf. relatório detalhado em Calderano (2013h).

pela ação de “assinar documentos”, são os mesmos que descrevem o papel do estagiário como *observação passiva*, “observar as aulas”.

Ainda entre os profissionais da escola, alguns apresentam o papel do professor-supervisor de estágio na categoria *docência compartilhada*. Entre estes, nenhum respondente caracterizou o papel do estagiário como *cumprimento de regras/burocracia* ou *observação passiva e/ou atividade dispensável*. Esse dado indica que a ação demarcada pela *docência compartilhada* por parte do professor da escola – supervisor do estágio – não se relaciona com uma postura *burocrática* ou passiva por parte do aluno, tampouco caracteriza o desenvolvimento do estágio como *algo dispensável*. Os depoentes mantêm certa coerência com suas posturas.

No conjunto dos *estagiários*, tomamos como foco aqueles cujas respostas se encontraram na categoria mais recorrente: com 53% de indicação, o papel do professor-supervisor de estágio foi demarcado pelos estagiários na perspectiva do *contato inicial com a prática*. Entre estes, 46% também sinalizaram que entendem que seu papel, na condição de estagiários, tem essa mesma característica, mostrando uma conjugação de perspectiva.

O mesmo estagiário que aponta como papel do professor-supervisor de estágio “orientar o estágio na prática realizada” indica seu papel de estagiário como “observar o funcionamento das aulas e escolas com um olhar crítico e desempenhar uma demanda”.

Entre os estagiários que atribuem aos professores-supervisores de estágio uma *atuação burocrática*, identificamos quatro subconjuntos de associações: **a)** 33% deles indicam suas ações de estagiários caracterizadas como *contato inicial com a prática*; **b)** outros 33% apontam o papel do estágio ligado à *observação passiva*; **c)** 17% indicam a *atuação burocrática* e **d)** também 17% revelam ações dos estagiários classificadas como *atividade dispensável*. Não houve caso em que algum estagiário que considerou o papel do professor da escola – supervisor de estágio – como *atividade dispensável* ou *atuação burocrática*, tivesse apresentado seu próprio papel de estagiário como algo encaixado na *docência compartilhada* ou na *aproximação entre teoria e prática*.

Esses dados reforçam a ideia da sintonia de papéis desempenhados por professores da escola básica – supervisores de estágio – e licenciandos estagiários.

Também corrobora essa inferência o fato de que, dentre os estagiários que indicam papéis dos professores-supervisores alinhados à categoria *atividade dispensável*, 72% caracterizam suas próprias ações como *observação passiva*. Frente a tal situação, críticas veementes são apresentadas pelos estudantes. Nessa categoria, destacamos os seguintes depoimentos dos estagiários: “o professor que recebe o estagiário quase nunca está orientado em relação ao estágio escolar, e não sabe como agir nessa situação”; “nas séries iniciais, os professores nos veem como um auxiliar, muitas vezes isso nos impede de ver o processo com um distanciamento necessário”; “O professor se porta indiferentemente em relação às práticas que deveriam ser desempenhadas pelos estagiários”.

Respectivamente, esses mesmos acadêmicos que apontam a ação do professor da escola numa perspectiva de estágio marcada pela observação passiva, ao se referirem ao próprio papel como estagiários, assim se expressam: “o estagiário tem observado muito na sala de aula (como é feito na prática escolar) e as intervenções são mínimas e não significativas”; “papel de um observador do processo educacional”; “na maioria dos casos o papel desempenhado é de observação com poucas práticas docentes”.

No conjunto dos *professores da IES* orientadores de estágio, entre os que qualificam o papel do professor da escola na categoria *docência compartilhada*, metade deles confere essa mesma classificação ao estagiário.

Entre os docentes da universidade que indicam o papel do professor da escola supervisor de estágio dentro da categoria *contato inicial com a prática*, 100% colocam nessa mesma rubrica o papel desenvolvido pelos estagiários.

Esses dados reforçam o estreito vínculo entre o papel atribuído ao professor da escola básica supervisor de estágio e o papel desenvolvido pelo estagiário por parte dos docentes da universidade.

Tendo em vista os três níveis a serem acessados para se apreender a realidade investigada, como nos propõe a perspectiva do realismo crítico, observamos que tal relação entre os papéis desempenhados pelos que atuam no estágio curricular deve ser compreendida e elucidada não apenas no nível empírico. Por meio dos diferentes enfoques apresentados pelos participantes e dos distintos movimentos propiciados pela análise, foi possível identificar, no nível intermediário, *actual*, a constância dessa relação. Ou seja, observando os *acontecimentos* não em sua potencialidade ou possibilidade, mas em sua *existência percebida* no momento da presença, identificamos que há uma estreita proximidade entre o papel desenvolvido pelo professor-supervisor de estágio da escola básica e o papel desenvolvido pelo estagiário, revelando que as ações apresentam-se uma em decorrência da outra e assim materializa-se uma dada concepção de estágio que, por sua vez, expande e contamina outras ações.

Entrando no terceiro nível de análise segundo o realismo crítico – *nível do real* –, esmiuçando a ação do professor-supervisor de estágio na escola e a ação do estagiário, colocamos em evidência que a preponderância é da primeira sobre a segunda e isso se explica pelas relações de poder que estão aí constituídas. Em outras palavras, tal proximidade entre papéis se dá pela correspondência entre o tipo de concepção apresentada e materializada, que, por sua vez, é fortalecida e sustentada pelas relações de poder vigentes no contexto onde ocorrem. Nisso enfatizamos também que seria de grande valia focalizar mais de perto o papel do professor da universidade. De modo indireto, por meio de seus efeitos – como nos ensina o realismo crítico –, conseguimos delinear suas ações à medida que este professor nos aponta sua visão sobre os papéis do professor-supervisor na escola e do acadêmico sob sua orientação – o estagiário. Esse professor também indica suas preocupações, problemas e avaliações e, através da rede de aspectos acentuados por cada um deles, numa apreciação horizontal, conseguimos visualizar claramente que a forma como ele se importa com o estágio e as questões centrais destacadas por ele estão diretamente relacionadas à compreensão de seu próprio papel como orientador de estagiário. Tal compreensão, por sua vez, representa uma concepção de estágio e de formação docente que se materializa nas orientações apresentadas por ele, fundamentadas em suas concepções, que, em maioria, se enquadram na ideia de *contato inicial com a prática pedagógica*, como vimos. Isso reforça o argumento da relação entre os papéis.

Os movimentos entre ações, pessoas, espaços, tempos, instituições e aqueles vivenciados e construídos pelos participantes, revelados pelos escritos nos instrumentos da pesquisa, indicam que as ações e concepções, além de não nascerem no vazio, também não se reduzem ao pó. Elas produzem novas ações e reflexões em torno das concepções e práticas.

Essa associação a que nos referimos também tem respaldo teórico nas teses antes citadas. As teses de Silva (2005), Azevedo (2007), Bastião (2009) e Silveira (2008) trazem elementos que fortalecem a importância e a interligação dos papéis destacados. Algumas ressaltam o papel desenvolvido pelo professor da escola básica que supervisiona o estágio, sendo inclusive apontada a influência deste sobre o estagiário. Mendes (2005), Amantéa (2004) e Aroeira (2009) assinalam que as ações ocorridas

em meio ao processo de estágio não são aleatórias e que produzem efeitos sobre a formação do estagiário.

De diferentes modos, podemos identificar, nos dados empíricos e teóricos, atravessando os níveis da realidade especificados pelo realismo crítico – empírico, *actual* e real – a emergência de se prestar mais atenção às relações estabelecidas entre universidade e escola e desenvolver um olhar mais atento ao professor da escola básica como supervisor de estágio, reconhecendo nele seu poder de formação, mas também reconhecendo que muitas vezes ele necessita de orientações. Inferimos também que o papel e a postura do professor da universidade podem contribuir ou não para a expansão do aprendizado do acadêmico, potencializando ou não as possibilidades oferecidas pelo campo de estágio como aprendizado fecundo. Constitui-se, assim, a necessidade de estabelecer condições para que os diferentes papéis sejam desenvolvidos de forma a contribuir efetivamente para a formação do licenciando, futuro docente com base em uma concepção de estágio que pressupõe uma concepção de docência. Seria necessário refinar e afinar olhares.



ESTRUTURAS SUBJACENTES AO ESTÁGIO CURRICULAR

O método de trabalho precisa ser vivenciado em toda sua extensão, pela experiência continuada, pelas trocas, pelos tropeços, pelas críticas, pela sua integração mediada pelo próprio modo de ser do pesquisador enquanto pessoa. (GATTI, 2002, p. 126)

A partir das 12 questões de fundo que emergiram dos objetivos do estudo, listadas no início, desenvolvemos reflexões que nos permitem nos aproximar do terceiro nível de análise proposto pelo realismo crítico: o *real*. Neste ponto, impõem-se certa meta-análise e autoavaliação do processo investigativo.

8.1 QUESTÕES DE FUNDO QUE MATERIALIZAM O ESTÁGIO CURRICULAR

Apresentaremos uma síntese a partir de cinco das 12 questões antes destacadas. Entendemos que elas nos ajudam a alcançar os objetivos expressos no trabalho.

a) Há sintonia ou discrepância entre a visão apresentada pela universidade e pela escola básica quanto ao estágio curricular?

Por meio das análises anteriores, identificamos um distanciamento claro entre a visão apresentada pela universidade e pela escola básica. Notamos certo otimismo por parte dos profissionais da escola tanto em relação ao papel do professor da escola básica, supervisor de estágio, quanto ao papel do estagiário. Comparando a visão desse grupo de profissionais com o grupo dos docentes da universidade e estagiários, a que poderia ser atribuído esse otimismo, que significado ele representa? Esta é uma questão que emerge deste estudo e exige cuidado maior na avaliação, sugerindo seu aprofundamento. No entanto, podemos dizer que essa diferença de visão quanto aos papéis desempenhados no estágio revela, ainda que de modo indicial, diferentes esboços e/ou projetos de formação docente talhados distintamente por *professores da universidade, estagiários e professores e gestores da escola básica*.

Suspeitamos também que as informações apresentadas pelos respondentes da investigação guardam relação não somente com a posição ocupada pelo emissário, mas também são demarcadas pelo conhecimento de onde veio e qual o destinatário da investigação. Todos foram informados de que o levantamento feito partiu da coordenação de estágio da universidade, com o objetivo explícito, indicado na mensagem apensada à proposta de estudo, de mapear as ações desenvolvidas, as condições de sua realização e seu aprimoramento. Ao lado da *confiança relacional* presente neste processo de investigação, esse reconhecimento pode justificar, por exemplo, o grande número de professores, coordenadores e diretores das escolas que responderam à investigação, revelando a importância de maior aproximação entre a universidade e a escola. Como bem observa Gatti (2013a), essa postura pode ser explicada também pela necessidade e “desejo de serem ouvidos” por outras instâncias, no caso, a universidade. Seria também uma forma indireta de confirmarem sua contribuição no processo de formação docente, conforme registrado na mensagem antes mencionada.

Por outro lado, como estava em pauta a descrição do papel do próprio professor da escola básica, pode ter sido conveniente ser compassivo diante da própria condição, amenizando assim possíveis críticas externas.

b) Há uma associação entre os papéis desenvolvidos pelos professores da escola básica supervisores de estágio e pelos alunos estagiários?

Identificamos uma associação entre os papéis desempenhados pelos professores da escola básica e pelos alunos estagiários. Tal associação é percebida no reconhecimento de uma hierarquia entre as categorias representantes dos papéis desenvolvidos, em que, no nível mais alto ou mais qualificado, vemos a *docência compartilhada* e, no nível menos desejável, digamos, a visão de *atividade dispensável*. Entre as respostas obtidas entre as mesmas pessoas quanto aos papéis desempenhados, não encontramos nenhum caso em que alguém indicasse um papel do professor da escola básica em uma das duas categorias mais altas e o papel do estagiário delineado em uma das duas categorias menos desejáveis. O cruzamento de papéis indicou certa semelhança entre a perspectiva na qual este foi desenvolvido pelo professor da escola básica supervisor de estágio e pelo estagiário (posturas/ papéis identificados com base nos depoimentos analisados).

c) É possível identificar uma concepção de estágio com base nas posturas/ papéis desenvolvidos por professores da escola básica supervisores do estágio e por estagiários?

A análise temática nos permitiu identificar concepções de estágio que sustentam as práticas observadas, descritas e avaliadas, os problemas e as sugestões enxergados nesse contexto. Ficou claro que concepção única sobre o estágio não existe, nem mesmo entre os pertencentes a um mesmo subgrupo de participantes. Isso explica o poder relativo da estrutura, que, apesar de ser a mesma para os membros de um determinado grupo, acaba influenciando, mas não determinando, a concepção ali gerada e desenvolvida. No entanto, apesar da diversidade, foi possível delinear uma concepção que orienta o conjunto de respostas apresentadas pelas mesmas pessoas. Tal afirmação resulta dos diversos exercícios de análise dentre os quais elegemos uma pessoa ou grupo de pessoas e, ao fazermos um estudo horizontal de suas respostas, evidenciamos a coerência que brota de uma concepção real, articulada, fazendo com que a ênfase apresentada em determinada questão seja consoante com as demais ênfases presentes nas outras respostas apresentadas.

d) Em caso positivo, qual concepção de estágio curricular prepondera entre cada grupo de participantes da investigação?

Para a maioria dos professores da universidade orientadores de estágio e para a maioria dos estagiários, o estágio é caracterizado como um *contato inicial com a prática pedagógica*. Ao passo que para a maioria dos profissionais da escola básica – diretores, coordenadores e professores supervisores de estágio –, o estágio representa uma *aproximação entre teoria e prática* (ver conceituações apresentadas neste texto).

e) O que sustenta as diferentes concepções identificadas?

Estruturas ocultas são visualizadas por meio da análise mais detida e entrecruzada das concepções. Exemplificando: um professor da escola básica que assume uma perspectiva que aponta o estágio como *atividade dispensável* para sua profissão declara não gostar dela e, por enquanto, ocupa o cargo de professor, mas está à espera de outro emprego. Entre os acadêmicos que demonstram uma concepção de estágio demarcada por princípios de *docência compartilhada*, encontramos aqueles que se apresentam vinculados a grupos de pesquisa sobre a escola e a interface entre esses campos, incorporados em perspectiva de pesquisa-ação. Encontramos também, nesse grupo, estagiários que já desenvolviam uma atividade profissional no campo da educação, para quem o aperfeiçoamento profissional e mesmo a certificação eram de fundamental importância. A estrutura curricular do curso também é identificada como um fator importante para a descrença ou a valorização do estágio e da profissão docente. Com um percentual expressivo, notamos que aqueles que enfatizam a dimensão *cumprimento de regras – burocracia* estão sempre se reportando à estrutura institucional da universidade, marcada, segundo eles, pela burocracia. Assim, vemos que fatores diversos influenciam as concepções de estágio, embora não sejam eles totalmente determinantes. Evidências disso são as diferenças internas de concepções, embora todos os estagiários sejam graduandos matriculados na mesma instituição de ensino.

9

CONSIDERAÇÕES FINAIS

DENTRO DAS CONSIDERAÇÕES CIRCUNSCRITAS A ESTE ESPAÇO, indicamos também algumas implicações do estudo e possíveis repercussões em políticas e ações educacionais, locais ou mais gerais. Anunciamos também uma agenda de pesquisa, como indicativa para novas investigações.

9.1 O QUE ESTE ESTUDO SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR TEM A DIZER

Podemos afirmar que, por meio deste estudo, encontramos práticas diferentes de estágio curricular e papéis desiguais, porém associados, desenvolvidos por professores e estagiários. Encontramos também concepções de estágio díspares, reveladoras de concepções de formação docentes também dessemelhantes. As concepções e as práticas articuladas entre si apresentam-se, porém, distintas entre os grupos dentro dos quais tais concepções e práticas são gestadas e retroalimentadas. Ações específicas visualizadas em cada campo de ação – delineado pelos subconjuntos de participantes

e pelos agentes que os compõem – mostram que as bases estruturais que as mantêm não encerram um poder total de determinação, mas revelam a possibilidade de “transgressões”.

Contudo, o estudo também nos revelou que, embora não totalmente determinadas pelas estruturas, as ações são por elas referenciadas. São a resultante de uma relação dialética que abre espaços entre tais estruturas e a agência social, entre a objetividade e a subjetividade, entre a intencionalidade e sua materialidade visualizada nas iniciativas tomadas e nas decisões de pessoas e instituições. As diferentes perspectivas manifestadas internamente por alguns agentes pertencentes a um mesmo grupo focalizado no estudo, supostamente submetido às mesmas estruturas, são um indicador do que estamos afirmando.

Entre os problemas observados na investigação, notamos o distanciamento entre a dimensão teórica e prática do curso.

Com base nos estudos analisados e nos dados, consideramos que devem ser levadas em conta a fragilidade interna dos cursos de formação e sua dificuldade de fazer e/ou estimular os alunos a estabelecerem relações orgânicas entre a dimensão teórica e a prática, entre os fundamentos, as metodologias e o estágio, que parecem estar claramente relacionadas ao/às: **1)** projeto institucional de formação docente – sua existência ou não e sua constituição *mais* ou *menos* orgânica em termos de concepção epistemológica e prática pedagógica, o que impacta a organização do trabalho docente; **2)** perfil do professor formador de professores – sua capacidade de transitar entre disciplinas, seja em virtude de uma formação densa, seja em função da disposição de trabalho cooperativo, o que *revela/incide sobre* sua concepção de formação e, portanto, sua condição de trabalho epistemológico, didático e pedagógico; **3)** perfil do aluno que procura o curso – as razões que o levam a fazer o curso e a permanecer nele e as condições subjetivas e objetivas de seu desejo de trabalhar como docente, que acabam influenciando sua *performance* acadêmica e **4)** condições concretas e objetivas relacionadas ao processo de formação.

O empobrecimento das práticas de estágio e sua relativa contribuição para o processo de formação docente e preparação profissional, além dos quatro itens antes apontados, estão também diretamente relacionados à: **1)** ausência de clareza em relação aos papéis a serem desenvolvidos e às responsabilidades a serem assumidas no estágio; **2)** ausência de um trabalho interdisciplinar na universidade e na escola; **3)** hierarquia perversa entre as disciplinas, deixando as práticas e os estágios num bloco de “segunda categoria”, **4)** pouca/frágil/rasa experiência de alguns professores, tanto da IES quanto da escola básica, frente ao trabalho que, por sua complexidade, exige que seja desenvolvido em parceria; **5)** desvalorização da atividade de estágio como indicativo da desvalorização da profissão docente.

Torna-se necessário o reconhecimento institucional da dimensão formativa implementada pelo professor da escola básica, que deveria atuar em parceria com aquele da universidade para tecer as condições nas quais e por meio das quais o estágio apreenderá a realidade escolar. Os dados também sinalizam o poder de influência desses profissionais sobre os estagiários, na medida em que percebemos associações entre os dois papéis observados.

Focando o estágio em particular, com base nas contribuições de Bhaskar, Bourdieu, Giddens e Gramsci, fazemos os seguintes destaques.

Bhaskar (1979, 1986, 1989) nos ensina que é preciso, através do observável, captar os eventos e as dinâmicas dentro dos quais ele existe e identificar sua estrutura e seus mecanismos ocultos, que fazem com que aquele fenômeno apareça de um determinado

modo e não de outro. Bhaskar alerta que o fato de um determinado evento não poder ser observado diretamente não significa necessariamente que ele não exista. Sua ausência aparente pode ser o efeito de algum mecanismo que apresente o poder de neutralizar sua exibição no nível empírico.

Assim, o número expressivo de respostas que apontam a fragilidade das ações dos professores e estagiários, por exemplo, não comprova, necessariamente, ou indica um descaso para com o estágio curricular. Ao contrário, ao cruzar essas informações com os problemas por eles mesmos apresentados e as críticas colocadas, ficou nítida, nos depoimentos analisados, a necessidade de uma estrutura institucional que dê respaldo a um trabalho de formação mais orgânico entre universidade e escola, entre teoria e prática, para superar seus desafios.

Observando as estruturas objetivas e subjetivas presentes nas instituições, nas culturas e nas ações das pessoas, Bourdieu (1994) nos inspira a reconhecer seu peso explicativo nas situações observadas. Há um *habitus*, uma *estrutura estruturante*, um clima organizacional que induz e anima ou repele e desanima, que compõe ou fragmenta determinada prática social – esta, por sua vez, é fortalecida ou cristalizada pelas mesmas ações das pessoas e instituições. Assim, o entusiasmo ou o descontentamento do professor regente revela a estrutura na qual atua e as condições de trabalho que lhe são oferecidas. A organização do estágio e sua implementação revelam a presença ou ausência de um projeto institucional de formação docente *mais* ou *menos* robusto, no qual a valorização docente está posta como central ou secundária. Podemos depreender que tipo de projeto pedagógico de formação docente está posto por meio da forma como as ações e as interações dos professores da universidade, estagiários e professores da escola básica acontecem.

Entretanto, vemos também algumas dissonâncias e contradições. A experiência de estágio não é unívoca. Discrepâncias acontecem. Mesmo em meio a diversidades e conturbações estruturais, algumas pessoas – professores e/ou alunos – conseguem quebrar regras e propor a superação dos obstáculos encontrados. Nesse campo, entram as contribuições de Giddens (1989). O autor nos ensina que a estrutura é dual – ela constrange e possibilita ao mesmo tempo. Da mesma forma que o agente social pode se deixar constranger por ela, ele também pode ter uma autonomia relativa em relação a ela. Isso se dá pela *reflexividade*, pelo poder de ação do agente social, que, segundo Giddens, não é uma marionete social.

Com base nas necessidades básicas, no cotidiano das práticas sociais, Gramsci apresenta o poder do intelectual orgânico capaz de reunir forças dispersas. Sua ação aproxima-se da concepção e da prática avistadas na perspectiva da *docência compartilhada*, que, embora anunciada como indício, revela que esses indícios podem se tornar concretos e robustos por meio da atuação de algum participante, concebido neste estudo como *intelectual engajado*.

De um lado, reconhecemos a força da estrutura que domina tanto mais quanto menos for conhecida pelos agentes que nela estão inseridos. De outro, indo além das aparências, podemos identificar os fatores corresponsáveis pelas ações dos sujeitos e que, ao serem reconhecidos e mapeados, propiciam a constituição de novas fases do conhecimento praxiológico, capazes de favorecer a transformação, não somente desse conhecimento, mas das ações dele decorrentes.

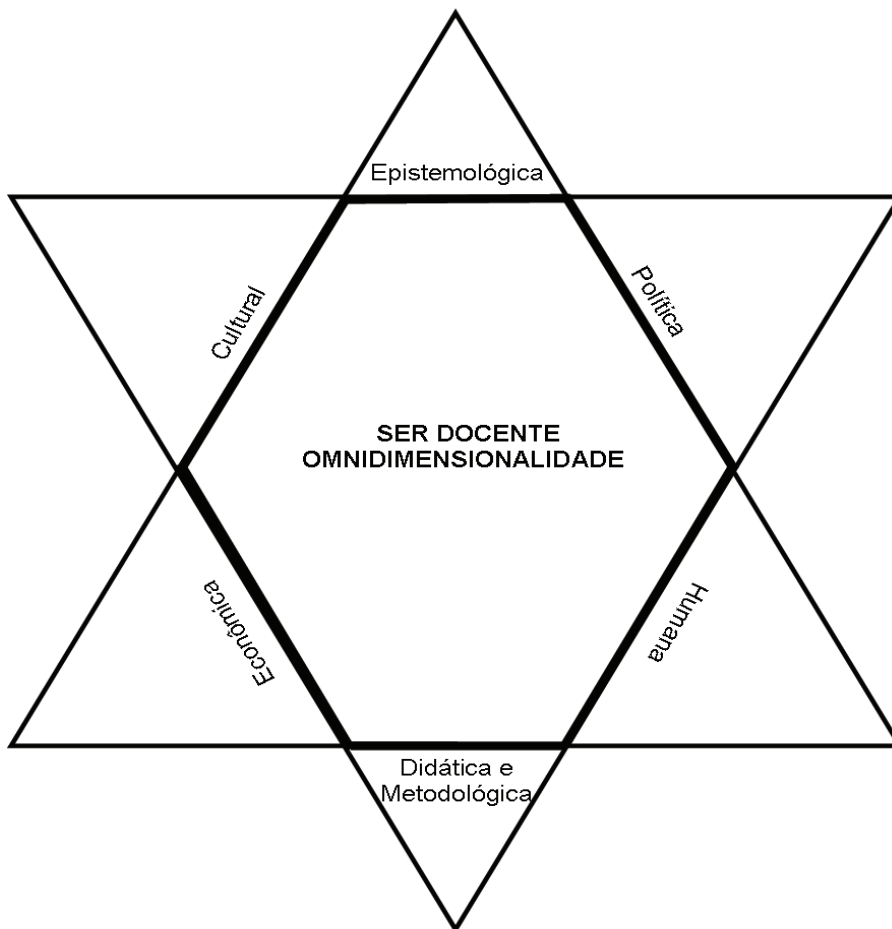
Assim, trazemos ao centro a importância da postura profissional como um dos elementos importantes para *desacionar* ou *acionar de outro modo* os mecanismos de desvalorização docente e, portanto, os de desvalorização dos processos de sua formação e de seu trabalho, interferindo em seu curso.

Visualizamos a possibilidade de transformação na postura que se configura a partir dos *indícios de docência compartilhada*, compreendida nas dimensões epistemológica, humana, didática e metodológica, política, econômica e cultural. Nessa concepção, buscamos extrapolar o enfoque do ensino, sem tampouco abandoná-lo. Desconsiderar uma dessas seis dimensões ou negligenciar seus efeitos sobre o trabalho docente parece-nos insensato. Da mesma forma que é irresponsável negligenciar os efeitos da própria ação. Elementos micro e macro se articulam em cada célula dessa relação e mutuamente vão operando mudanças no cotidiano ou nas ações políticas sem alardes e sem ilusão.

Compreendendo o ser docente em constituição no tempo e no espaço reais, apresentamos a seguir uma figura através da qual vemos o entrecruzamento de dois triângulos. Sua junção cria outra forma. As bases internas dessa nova forma, por sua vez, indicam a possibilidade de transitar entre diversas dimensões, constituindo novos patamares de concepção e prática docentes.

A omnidimensionalidade do ser docente pressupõe a superação da hierarquia entre os diferentes saberes e práticas, entre as dimensões objetivas e subjetivas, entre os fundamentos e a mediação, entendendo que sua validade é conferida pela relevância social que encerra.

FIGURA 1. SER DOCENTE - OMNIDIMENSIONALIDADE



9.2 IMPLICAÇÕES DO ESTUDO E POSSÍVEIS REPERCUSSÕES NA POLÍTICA EDUCACIONAL/ INSTITUCIONAL LOCAL E NACIONAL

Os dados coletados e construídos neste estudo nos instruem a afirmar que é preciso considerar melhor as concepções de formação docente na universidade e na escola e

pensar mais adequadamente o papel do professor-supervisor da escola básica, buscando, de modo claramente definido, a cooperação entre os diferentes participantes, instituições e órgãos de formação e ensino. Nessa perspectiva, vale registrar algumas iniciativas de docência compartilhada a serem consideradas:

- estímulo à criação de fóruns locais, regionais e nacionais para conhecer as experiências e propor aproximações entre os grupos que pensam e realizam o estágio curricular docente, focalizando as diversas dimensões de seu desenvolvimento;
- reconhecimento dos professores-supervisores de estágio como colaboradores no processo de formação de professores, oferecendo-lhes condições adequadas de trabalho e conferindo-lhes certificação mediante acordo prévio e plano de trabalho colegiado elaborado pela universidade e pela escola;
- constituição de um processo de formação contínua, reconhecido pelo MEC, em processo de colaboração entre pares – professores da universidade e da escola;
- garantia de orientação acadêmica e acolhimento profissional do aluno estagiário na universidade e no campo de trabalho, sendo reconhecida sua presença como tal, favorecendo seu processo de formação, inibindo a exploração da mão de obra e o abandono do graduando – em virtude de suas condições econômicas ou da desvalorização docente – nem professor substituto quebra galho, nem observador passivo;
- rever o perfil de formação dos professores que atuam em cursos de formação docente, em busca de um trabalho que corresponda às demandas profissionais e acadêmicas dos futuros professores na atual realidade.

9.3 AGENDA DE PESQUISA: INDICATIVOS PARA NOVAS INVESTIGAÇÕES

A proposta de estudo é sempre circunstancial. Diz respeito a um contexto e a propósitos específicos, delineados pelas condições objetivas e subjetivas do pesquisador. O desenvolvimento do estudo fez surgir novos interesses e demandas de pesquisa, gerando assim alguns indicativos para uma agenda investigativa:

- conhecer *in loco* as experiências bem-sucedidas, encontradas nas leituras feitas e ou na investigação realizada;
- analisar os efeitos das publicações acerca do estágio curricular sobre o campo do estágio e sobre as políticas educacionais;
- analisar os processos de formulação das políticas educacionais e sua capacidade de incorporação das demandas contidas no campo do estágio e seus efeitos sobre ele;
- focalizar o perfil dos docentes formadores de professores – sua formação e os procedimentos por eles utilizados no campo epistemológico e didático. Que práticas pedagógicas são por eles desenvolvidas e criadas e qual a relação dessas práticas com a própria formação acadêmica e a experiência profissional prévia?

Quanto mais eu ando, mais vejo estrada
mas se eu não caminho eu não sou é nada. (VANDRÉ, s/d)

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Sandra. *A organização e o desenvolvimento de estágios curriculares em cursos de licenciatura da UFSM: envolvimento de estagiários e orientadores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2008. 281p.

AGUIAR, Wanda Maria J. de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/2271>>. Acesso em: 18 out. 2013.

_____. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2013.

ALLEN, John. In search of a method: Hegel, Marx and realism. *Radical Philosophy*, n. 35, p. 26-33, 1983.

AMANTÉA, Maria Lucia. *Competências do professor no estágio curricular do curso de graduação de Enfermagem segundo a percepção dos próprios docentes*. 2004. 101f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo.

ANDRADE, Rosana C. R. *Prática de ensino e estágio supervisionado: um estudo sobre as produções no período 2003-2008*. 2009. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, 2009.

ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa educacional brasileira. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-24, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=128&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 15 set. 2012.

_____. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília, DF: MEC/ Inep/ Comped, 2002.

ANTUNES, Alfredo Cesar. *A dimensão prática na preparação profissional em Educação Física: concepção e organização acadêmica*. 2012. 236 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, 2012.

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

AZEVEDO, Maria Cristina de C. C. de. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. 2007. 448 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BAERT, Patrick. O realismo crítico e as ciências sociais. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 277-290, 1995.

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

BARILLARI, Cleide Aparecida M. *A busca da unidade teoria e prática: a formação de professora no contexto do estágio curricular supervisionado*. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, 2008.

BARRETO, Márcia Gabriela de A. *Aprender a ensinar: a formação inicial de professores de História nas Faculdades Jorge Amado*. 2007. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2007.

BASTIÃO, Zuraída A. *A abordagem Ame – apreciação musical expressiva – como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música*. 2009.

292 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, 2009.

BENITES, Larissa C. *Formação do professor-colaborador: a “prática de ensino” na Educação Física*. 2012. 184 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

BERNAL, María del Pilar U. La licenciatura en educación para la infancia de la Universidad Pedagógica Nacional – Colombia. In: CAMPOS, Magaly R.; KÖRNER, Anton. *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Santiago de Chile: Unesco, 2006. p. 213- 254.

BEZERRA, Brigida B. *Formação profissional em educação física: construção identitária de professores em formação inicial*. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade de Pernambuco, 2012.

BHASKAR, Roy. From a philosophy of science to a philosophy of universal self-realization. In: _____. *From science to emancipation: alienation and the actuality of enlightenment*. London /New York: Routledge, 2012. E-book.

_____. *A realist theory of science*. London, New York: Verso, 2008.

_____. Filosofia da ciência social. In: BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996a.

_____. Naturalismo. In: BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996b.

_____. Realismo. In: BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996c.

_____. *Reclaiming reality: a critical introduction to contemporary philosophy*. London: Verso, 1989.

_____. *Scientific realism and human emancipation*. London: Verso, 1986.

_____. *The possibility of naturalism: a philosophical critique of the contemporary human sciences*. The Harvester, 1979.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. *Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. *Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 60 da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras

providências. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em 15 mar. 2013.

BRASIL, Maria Ghisleny de P. *A contribuição do estágio supervisionado para a formação reflexiva do pedagogo*. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

BRZEZINSKI, Iria. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8 Anped: travessia histórica. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/6/1>. Acesso em: 13 ago. 2013.

_____. *A pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 anos de história*. Trabalho encomendado pelo GT8 Anped, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gto8%20-%20int.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2013.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2006.

BRUBAKER, Rogers. Social theory as habitus. In: BOURDIEU, Pierre. *The logic of practice*. Stanford: Stanford University Press, 1990.

CABRAL, Ana Carla F. C. *Formação de professores para a educação infantil: um estudo realizado em um curso normal superior*. 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2005.

CAIRES, Susana. Vivências e percepções do estágio pedagógico: contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “tornar-se professor”. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 24, n. 1, jan. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So870-82312006000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2013.

CAIRES, Susana; ALMEIDA, Leandro S. Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: estudo com alunos de licenciaturas em ensino. *Psico-USF*, Itatiba, v. 8, n. 2, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712003000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2013.

CALDERANO, Maria da Assunção. Avaliação da aprendizagem e o processo de formação docente. In: CALDERANO, Maria da Assunção; BARBACOV, Lecir Jacinto; PEREIRA, Margareth (Org.). *O que o IDEB não conta? Processos e resultados alcançados pela escola básica*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013a. p. 125-144.

_____. Tipificação da postura docente: do emprego temporário ao intelectual engajado. In: CALDERANO, Maria da Assunção; MARQUES, Gláucia F. C.; MARTINS, Elita B. de A. (Org.). *Formação continuada e pesquisa colaborativa: tecendo relações entre universidade e escola*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013b. p. 31-54.

_____. Formação docente e estágio curricular: tessitura baseada na pesquisa, no currículo e na avaliação educacional. In: GUEDES, Neide C.; ARAÚJO, Hilda Mara L.; IBIAPINA, Ivana Maria L. de M. (Org.). *Pesquisa em Educação: contribuições ao debate na formação docente*. Teresina: EDUFPI, 2013c. p. 41-62.

_____. Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores supervisores de estágio curricular. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais eletrônicos...* Goiânia, GO: Anped, 2013d. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gto8_trabalhos_pdfs/gto8_2668_texto.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

- _____. Realismo crítico, teoria social e a pesquisa: em foco o estágio curricular de Sociologia. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE SOCIOLOGIA, 29., 2013, Santiago. *Anais...* Santiago do Chile: ALAS, 2013e.
- _____. Ações desenvolvidas por estagiários e professores da escola básica e a tipificação da postura docente. In: ENCONTRO BRASILEIRO DA REDE ESTRADO, 7., 2013, Vitória, *Anais...* Vitória, ES: Ufes, 2013f.
- _____. Modalidades de ações desenvolvidas por estagiários e professores da escola básica supervisores de estágio. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 5, n. 6, 2013g. (no prelo)
- _____. *Docência compartilhada entre universidade e escola: formação inicial e continuada através do estágio curricular*. São Paulo: FCC, 2013h. Relatório Pós-Doutoral FCC/CNPq.
- _____. O estágio curricular e os cursos de formação de professores: desafios de uma proposta orgânica. In: CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). *Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012a. p. 237-260.
- _____. O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação e proposições. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 250- 278, set./dez. 2012b. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So103-68312012000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2013.
- _____. Entre aspirações e satisfação profissional docente: uma análise a partir do realismo crítico. Trabalho Apresentando na 31ª *Reunião da Anped*, Caxambu, 2008c. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4621--Int.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2012.
- _____. *Satisfação profissional do trabalhador brasileiro: habitus, reflexividade e aspirações*. Tese (Doutorado em Sociologia) – PPGS, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.
- _____. *Notas introdutórias ao realismo crítico*. Trabalho apresentado na disciplina de Metodologia das Ciências Sociais do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 1999 (circulação interna).
- _____. *Em busca do perfil do aluno de Pedagogia em Juiz de Fora/MG (93/94)*. Relatório final do Projeto de Pesquisa apresentado à Propesq, UFJF, Juiz de Fora, circulação interna, nov. 1996.
- _____. *Ação político-educativa numa periferia urbana: um estudo sobre associação de moradores em Imperatriz/MA*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988. 293 p.
- CALDERANO, Maria da Assunção (Coord). *A formação, o trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: interpretando os constructos junto aos professores.*, Juiz de Fora: Fapemig, 2012a. Relatório final de pesquisa.
- _____. *A formação, o trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: a formação continuada em meio aos desdobramentos de processos investigativos*. Juiz de Fora: Fapemig, 2012b. Relatório final de pesquisa.
- _____. *Concepções e práticas do estágio curricular da Faced-UFJF: o que dizem os graduandos das licenciaturas e os professores da Faced e da escola básica:*

documentação interna. Juiz de Fora: Faculdade de Educação, Coordenação de estágio de Licenciaturas, 2012c. – Levantamento feito em 2011e Banco de dados consolidado em 2012.

_____. *A formação, o trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: um estudo comparado*. Relatório Final de Pesquisa, Juiz de Fora: UFJF/Fapemig, 2010.

_____. *A formação e a prática dos docentes que atuam no ensino básico: um estudo exploratório a partir dos concluintes, egressos do curso de Pedagogia, professores e gestores em exercício*. Relatório final do Projeto de Pesquisa apresentado à Propesq, UFJF, Juiz de Fora, circulação interna, nov. 2009.

_____. *O que pensam os alunos concluintes e egressos da Pedagogia/UFJF sobre seu curso e sua profissão?* Relatório final do Projeto de Pesquisa apresentado à Propesq, UFJF, Juiz de Fora, circulação interna, nov. 2008a.

_____. *Projeto Veredas e a formação de professores em serviço: em que consistem seus impactos e em quais sujeitos eles se revelam?* Relatório final do Projeto de Pesquisa apresentado à Propesq, UFJF, Juiz de Fora, circulação interna, nov. 2008b.

_____. *O aluno do curso de Pedagogia: da universidade ao mundo do trabalho*. Relatório final de Pesquisa apresentado à Propesq, UFJF, 2006b.

_____. *O aluno de Pedagogia: dez anos mais tarde*. Relatório final de pesquisa. Faced, UFJF, 2005.

CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). *Impactos do Veredas enquanto projeto de formação de professores em serviço*. Relatório final do Projeto de Pesquisa apresentado à Propesq, UFJF, Juiz de Fora, circulação interna, nov. 2006a.

CALDERANO, Maria da Assunção; BARBACOVÍ, Lecir J.; NUNES, Célia M. F. Institucional de investigación: prácticas de conceptos y resultados de una red de formación del profesorado. In: CONGRESO NACIONAL Y I INTERNACIONAL DE MODELOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 15., 2011. Madrid. *Actas...* Madrid, UNED, 2011.

CALDERANO, Maria da Assunção; BARBACOVÍ, Lecir Jacinto; PEREIRA, Margareth (Org.). *O que o IDEB não conta?* Processos e resultados alcançados pela escola básica. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

CALDERANO, Maria da Assunção; LOPES, Paulo R. Curvelo. *Ouvir, experimentar, propor em Pedagogia*. Relatório interno registrado no curso de pedagogia apresentado à Prograd, Juiz de Fora: UFJF, 2005.

CALDERANO, Maria da Assunção; MARQUES, Gláucia F. C.; MARTINS, Elita B. de A. (Org.) *Formação continuada e pesquisa colaborativa*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

CALDERANO, Maria da Assunção; PEREIRA, Margareth C.; MARQUES, Gláucia F. C. (Org.). *Campos e vertentes: formação, trabalho docente e avaliação sistêmica*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

CALDERANO, Maria da Assunção; ROMERO, Carlos C. (Coord.). *Avaliação do Projeto Todas as Letras: seu desenvolvimento e impactos*. Relatório técnico de pesquisa, São Paulo, IIEP, 2008.

- CAMPOS, Márcia Zendron de. *A prática nos cursos de licenciatura: reestruturação curricular da formação inicial*. 2006. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.
- CARDOSO, Miriam L. *Ideologia do desenvolvimento Brasil: JK-JQ*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- CARDOSO, Terezinha Maria. Experiências de ensino, pesquisa e extensão no setor de pedagogia do HIJG. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 27, n. 73, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2013.
- CARMO, Flávio A. do. *A escolha do curso de licenciatura em Ciências Biológicas e da docência por alunos de camada social favorecida: escolhas possíveis ou improváveis?* 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2012.
- CARVALHO, Alex M. de. *Significados do trabalho coletivo no processo de formação inicial de docentes em Educação Matemática digital*. 2009. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2009.
- CARVALHO, Anna Maria P. de. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 7, n. 1, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132001000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2013.
- CARVALHO, Leticia Q. de. *A leitura literária em espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores*. 2012. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.
- COELHO, Vera Rejane. *Estágio curricular obrigatório e prática como componente curricular nos cursos de licenciatura da Uniplac: que prática é essa?* 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Santa Catarina, 2012.
- COLLIER, Andrew. *Critical realism: an introduction to Roy Bhaskar's Philosophy*. London/New York: Verso, 1994.
- CORREA, Bianca Cristina. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2013.
- CORRÊA, Priscila M.; PORTELLA, Vanessa Cristina M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 223-236, 2012.
- COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- _____. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995b.
- CRUZ, Emilio G. El caso del programa de formación docente de la Universidad Arcis em Talagante. In: CAMPOS, Magaly R.; KÖRNER, Anton. *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Santiago de Chile: Unesco, 2006. p. 169-212.
- CUNHA, Luiz Antônio. Os males do zigue-zague. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, p. 5-15, nov./dez. 1995.

DIAS, Rosimeri de O. Pesquisa-intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores. *Fractal: Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922011000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2013.

DOZZA, Maria José. Formação de professores de artes: reflexões sobre a inserção dos acadêmicos nos espaços profissionais. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 27, ago. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2009000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2013.

FANFANI, Emílio T. Notas sobre la construcción social del trabajo docente. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia da. *Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados/ UnB/FE, 2011. p. 253-277.

FELÍCIO, Helena Maria dos S.; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. *Educação em Revista*, Curitiba, n. 32, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 out. 2010.

FREIRE, Ana Maria. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. In: COLÓQUIO MODELOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES. 2001, Lisboa. *Anais...* Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2003.

FURTADO, Clara Maria. *O curso de Pedagogia e a formação do profissional reflexivo*. 2001. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. *Notas a partir das Interlocuções desenvolvidas nos encontros de supervisão dos estudos pós-doutorais*. Fundação Carlos Chagas, 2013a.

_____. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE*, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012a.

_____. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012b.

_____. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. In: GARCIA, Walter E. (Org.). *Bernardete A. Gatti: educadora e pesquisadora*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a. p.151-159.

_____. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. In: GARCIA, Walter E. (Org.). *Bernardete A. Gatti: educadora e pesquisadora*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b. p. 185-204.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. In: GARCIA, Walter E. (Org.). *Bernardete A. Gatti: educadora e pesquisadora*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011c. p.171-183.

_____. Implicações e perspectiva da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2011d.

- _____. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In: GARCIA, Walter E. (Org.). *Bernardete A. Gatti: educadora e pesquisadora*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011e. p. 161-170.
- _____. Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia da. *Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: UnB, 2011f. p. 303-323.
- _____. Reflexões sobre questões metodológicas e práticas em pesquisas em educação. In: GARCIA, Walter E. (Org.). *Bernardete A. Gatti: educadora e pesquisadora*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011g. p. 133-148.
- _____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.
- _____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003c.
- _____. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais, 2002. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 117-132, mar./ago. 2002.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba S. de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.
- GATTI, Bernardete Angelina et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Estudos e Pesquisas educacionais*, São Paulo, n. 1, p. 95-136, maio 2010a.
- GATTI, Bernardete Angelina; TARTUCE, Gisela L. B. P.; NUNES, Marina M. R. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. In: Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Estudos e Pesquisas educacionais*, São Paulo, n. 1, p. 139-209, maio 2010b.
- GIDDENS, Anthony. *Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo*. Tradução de Cibele S. Rizek. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.
- _____. Risco, confiança, reflexividade. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. Tradução de M. Lopes. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.
- _____. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.
- _____. *A constituição da sociedade*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *New rules of sociological method*. New York: Basic Books, 1976.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. 6. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 5. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- _____. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. 4. ed. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. *Obras escolhidas*. Lisboa: Estampa, 1974a. v. I.

_____. *Obras escolhidas*. Lisboa: Estampa, 1974b. v. II.

GRISONI, Dominique; MAGGIORI, Robert. *Ler Gramsci*. Tradução de João Fonseca Amaral. Lisboa: Iniciativas Culturais, 1973.

HALFPENNY, Peter. Causalidade. In: BOTTMORE, Tom; OUTHWAITE, William. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 66-67.

HAMLIN, Cynthia L. Realismo crítico: um programa de pesquisa para as ciências sociais. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-5258200000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jun. 2012.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.

ISAAC, Jeffrey C. Realism and Reality: Some Realistic Reconsiderations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 1, n. 29, p. 1-32, 1990.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. Realismo. In: _____. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

JARDILINO, José Rubens L.; BARBOSA, Nayara F. de M. Formação inicial e estágio: uma reflexão sobre o conceito de “professor-reflexivo”. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 763-781, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=7202&dd99=view&dd98=pb>>.

KASSEBOEHMER, Ana Cláudia; FERREIRA, Luiz Henrique. O espaço da prática de ensino e do estágio curricular nos cursos de formação de professores de química das IES públicas paulistas. *Química Nova*, v. 31, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-40422008000300038>>. Acesso em: 26 set. 2013.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, Iana F. de. *A relação teoria e prática no processo de formação do professor de Educação Física*. 1999. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 1999.

LIMA, Maria Divina F. *Formação de docentes em serviço: o processo formativo da experiência de estágio supervisionado*. 2005. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, 2005.

LIMA, Maria Socorro L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, abr. 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2008000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 set. 2013.

LIMA, Nilvânia D. S.; PESSOA, Rosane R. Problematizando o estágio supervisionado de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982010000100013>>. Acesso em: 26 set. 2013.

LOCATELLI, Andréa B. *Saberes docentes na formação de professores de Educação Física: um estudo sobre práticas colaborativas entre universidade e escola básica*. 2007. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

LOCKWOOD, David. Tipo ideal. In: SILVA, Benedicto (Coord.). *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1987.

- LÜDKE, Menga. O lugar do estágio na formação de professores. *Educação em Perspectiva*, v. 4, n. 1, p. 111-131, jan./jun. 2013.
- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 428-451, maio/ago. 2012.
- LUDWIG, Paula Isabel. *Formação inicial de professores de matemática: situações vivenciadas pelos alunos na realização do estágio*. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil, 2007.
- MALACO, Laís Helena. *A formação de educadores e a afetividade dos estagiários de Educação Física em relação à prática docente*. 2004. 150 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.
- MALANDRINO, Fabiana G. dos S. *O estágio como espaço vital na formação do professor: sentidos e significados constituídos por ex-alunas do curso de Pedagogia*. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.
- MARTINS, André F. P. Estágio supervisionado em Física: o pulso ainda pulsa... *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 31, n. 3, set. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172009000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2013.
- MARTINS, Rosana Maria. *Aprendiz de professora: as narrativas sobre o processo de constituição da identidade docente dos licenciandos de matemática*. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, 2012.
- MARX, Karl. Do posfácio à segunda edição alemã do primeiro tomo de O Capital. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. v. 2, p. 11-16.
- MATEUS, Elaine F. et al. A prática do ensino de Inglês: desenvolvimento de competências ou legitimação das crenças? Um estudo de caso. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982002000100003>>. Acesso em: 26 set. 2013.
- MENDES, Bárbara Maria M. *A prática de ensino e o estágio supervisionado na construção de saberes e competências didático-pedagógicas: o caso da UFPI*. 2005. 310 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2005. 2 v.
- MESSINA, Graciela. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 19, p. 145-207, jan./abr. 1999. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19.htm>>. Acesso em: 13 jun. 2007.
- MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. *Educar em Revista*, n. 46, p. 209-227, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000400015>>. Acesso em: 8 abr. 2013.
- _____. *Instituído instituinte: a travessia de um currículo linear para um currículo integrado/interdisciplinar na formação de professores*. 2000. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2000.
- MIRA, Marília M. *O papel do estágio supervisionado para o exercício profissional dos pedagogos escolares: possibilidades e desafios*. 2011. 199 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.
- MORETTI, Vanessa D. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da

Unifesp. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, dez. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822011000300016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2013.

NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992.

NUNES, Ana Maria F. da S. *Escola de Educação Básica – Eseba: saberes, práticas e significados para os cursos de formação de professores da Universidade Federal de Uberlândia*. 2002. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2002.

NUNES, Célia Maria. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, Caroline B. de; GONZAGA, Amarildo M. Professor pesquisador – educação científica: o estágio com pesquisa na formação de professores para os anos iniciais. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 18, n. 3, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132012000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2013.

OLIVEIRA, Odisséa B. de; BARZOTTO, Valdir Heitor; TRIVELATO, Silvia Luzia F. Os licenciandos e a prática docente: consensos e tensões. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 33, ago. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2011000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

OUTHWAITE, William. Laws and Explanations in Sociology. In: ANDERSON, R. J.; HUGLES, J. A.; SHARROCK, W. W. *Classic Disputes in Sociology*. London: Unwin Hyman, 1987. p. 157-183.

_____. Toward a Realist Perspective. In: MORGAN, Gareth (Ed.). *Beyond method: strategies for social research*. Beverly Hills, London, New Dehli: Sage, 1983. p. 321-331.

PADILHA, Frederica et al. As regularidades e exceções no desempenho no Ideb dos municípios. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 58-81, jan./abr. 2012.

PANIZ, Catiane M.; FREITAS, Deisi Si. Formação de professores e registros pessoais: limites e possibilidades. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 3, dez. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442011000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2013.

PAPI, Silmara de O. G.; MARTINS, Pura Lúcia O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 6 out. 2013.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 586-611, maio-ago. 2012.

PIMENTA, Selma G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTEL, Carla Silvia. *Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em geografia*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2010.

POGRÉ, Paula; MERODO, Alicia. La experiencia de formación docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento – Argentina. In: CAMPOS, Magaly R.; KÖRNER, Anton. *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Santiago de Chile: Unesco, 2006. p. 55-108.

RANGHETTI, Diva Sa. *Uma lógica curricular interdisciplinar para a formação de professores: a estampa de um design*. 2005. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

RODRIGUES, Priscila A. M. *Anatomia e fisiologia de um estágio*. 2009. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

ROMANOWSKI, Joana. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: III CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCÊNCIA, 3., Santiago do Chile. *Anais...* Santiago de Chile, 2012. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/congreso/mesas/paulin.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2013.

ROMERO, Lisane A. *Processos colaborativos na formação do profissional de educação infantil*. 2001. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2001.

ROSA, Jeâni K. L.; WEIGERT, Célia; SOUZA, Ana Cristina G. de A. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 18, n. 3, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132012000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2013.

ROSA, Maria Inês P.; RAMOS, Tacita A. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2013.

ROSA, Sanny S. Entrevista com Stephen J. Ball. Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 457-466, jun. 2013.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa; BEZERRA, Gema G.; GUAZZELLI, Tatiana. Estágio supervisionado e práticas de oralidade, leitura e escrita no ensino fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2013.

SILVA, Cristiani B. da. Atualizando a Hidra? O estágio supervisionado e a formação docente inicial em História. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2013.

SILVA, Luzimar B. da. *A política de formação inicial de professores e a implementação do componente curricular prática profissional na licenciatura de Geografia do Cefet-RN (1999-2006)*. 2006. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

- SILVA, Marcelo S. da. *As aventuras e desventuras dos alunos da Esef/UFPel: um olhar sobre a formação do professor de educação física*. 2002. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2002.
- SILVA, Maria Abádia da. A questão docente nas políticas públicas. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia da. *Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília: UnB, 2011. p. 325-345.
- SILVA, Rosa Maria Alves da. *E o caminho se fez assim... análise de experiência de formação docente inicial e continuada*. 2005. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.
- SILVA, Sheila Aparecida P. dos S.; SOUZA, César Augusto F. de; CHECA, Felipe M. Situação do estágio supervisionado em IES privadas da grande São Paulo. *Motriz. Journal of Physical Education*, Rio Claro, v. 16, n. 3, set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742010000300016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2013.
- SILVA, Wagner R.; MELO, Lívia C. de. Relatório de estágio supervisionado como gênero discursivo mediador da formação do professor de língua materna. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 47, n. 1, jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2013.
- SILVEIRA, Denise N. *O estágio curricular supervisionado na escola de educação básica: diálogo com professores que acolhem estagiários*. 2008. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.
- SILVESTRE, Magali Aparecida; PLACCO, Vera Maria N. de S. Modelos de formação e estágios curriculares. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 5, n. 5, ago./dez. 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/10/36/1>>. Acesso em: 11 mar. 2013.
- SOUSA, Clarilza P. de; MARCONDES, Anamérica P.; ACOSTA, Sandra F. Auto-avaliação institucional: uma discussão em processo. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 29-47, jan./abr. 2008.
- SOUZA, Ana Paula G. et al. A escrita de diários na formação docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 1 out. 2013.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991.

- TAVARES, Fernanda R. de P. *Profissão docente: visões de licenciandos de Ciências Biológicas em diferentes contextos*. 2007, 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.
- TERRAZZAN, Eduardo A. et al. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, abr. 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2008000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2013.
- TICKS, Luciane K. O processo de identificação de uma professora pré-serviço de Inglês com a profissão durante o estágio curricular supervisionado. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982009000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2013.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Faced. *Resolução n. 001/2011/ FACED*. Disponível em: <<http://www.ufff.br/faculdadedeeducacao/files/2011/03/RESOLU%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2012.
- USTRA, Sandro R. V.; HERNANDES, Claudio Luiz. Enfrentamento de problemas conceituais e de planejamento ao final da formação inicial. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 16, n. 3, dez. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000300015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2013.
- VALENÇUELA, Milton. *As representações sociais dos licenciandos em Ciências Biológicas sobre o processo de formação*. 2012. 176 p. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.
- VANDRÉ, Geraldo; ACIOLI, Hilton. O plantador. Odeon, 1968. Canto geral. Disco sonoro. Lado B, faixa 2. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/geraldo-vandre/ventania.html> e <http://letras.mus.br/geraldo-vandre/83310/>>. Acesso em: 4 nov. 2013.
- VÁZQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da práxis*. 3. ed. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- WISEU, Floriano; PONTE, João Pedro da. A formação do professor de matemática, apoiada pelas TIC, no seu estágio pedagógico. *Bolema*, Rio Claro, v. 26, n. 42a, abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2012000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2013.
- WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, Gabriel (Org.). *Max Weber: sociologia*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. *Economía y sociedad*. Traducción de José Medina Echavarría et al. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- WINCH, Paula G. *Formação da identidade profissional de orientadores de estágio curricular pré-profissional: marcas de um possível coletivo*. 2009. 311 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2009.

