

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

LILIANE DIAS HERINGER CASOTTE

**A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE REVELAM OS TEXTOS DOS
ENDIPES DE 2000 a 2012**

**VITÓRIA
2016**

LILIANE DIAS HERINGER CASOTTE

**A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE REVELAM OS TEXTOS DOS ENDIPEES
DE 2000 a 2012**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvana Ventrone.

**VITÓRIA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Bruno Pacheco Coelho Leite – Bibliotecário/Documentalista CRB-6 ES/765)

C341p Casotte, Liliane Dias Heringer, 1979-
A produção acadêmica sobre estágio supervisionado na formação de professores: o que revelam os textos dos Endipes de 2000 a 2012 / Liliane Dias Heringer Casotte. – 2016.
186 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Ventorim.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Programas de estágios. 2. Professores – Formação. 3. Publicações científicas. 4. Eventos científicos – Endipes. I. Ventorim, Silvana. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

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

LILIANE DIAS HERINGER CASOTTE

**A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE REVELAM OS TEXTOS DOS ENDIPES
DE 2000 a 2012**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Aprovada em 28 de julho de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Silvana Ventorim
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Professor Doutor Geide Rosa Coelho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Antônio Henrique Pinto
Instituto Federal do Espírito Santo

Aos amores de minha vida, Anderson e
meu pequeno Samuel.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor que me permitiu chegar até aqui. Cursar um mestrado em Educação na UFES é um grande privilégio.

Aos meus amores, Anderson, por todo o apoio, revisões e companheirismo, e o meu pequeno Samuel por ser uma benção em minha vida, especialmente nos momentos em que mais precisei da compreensão de quem ainda não entende o significado das palavras mestrado, defesa... Vocês são os maiores presentes de Deus em minha vida e os melhores exemplos de parceria, sociedade, amor e família.

Aos meus familiares e amigos, realmente muito especiais, que me proporcionaram momentos maravilhosos, cuidando com muito carinho do meu pequeno, para que eu tivesse novo ânimo para mais inspiração.

À minha orientadora, Professora Silvana Ventorim, por toda atenção e dedicação, pelos muitos ensinamentos e correções, pela parceria.

Aos professores das disciplinas que colaboraram com esse trabalho, especialmente à Professora Valdete Côco e ao Professor Geide Rosa Coelho, muito obrigada pela atenção e ensinamentos.

À minha colega de caminhada Priscila, pelas sugestões e apoio.

Aos professores da banca, pelas sugestões e correções, Professores Antônio, Geide e Wagner.

Aos professores que cederam o material para consulta, tornando possível a realização da pesquisa, Professoras Sônia Lopes Victor, Denise Meyrelles de Jesus e Maria Eneida Furtado Cavidanes, da Universidade Federal do Espírito Santo e Professor André Luiz Sena Mariano, da Universidade Federal de Alfenas.

Aos colegas da Pró-Reitoria de Graduação, especialmente do Departamento de Desenvolvimento Pedagógico/UFES, pelo apoio.

“Em seu coração o homem planeja o seu caminho, mas o Senhor determina seus passos”.

Provérbios do Rei Salomão 16:9.

Resumo

Nesta pesquisa propomos mapear, descrever e analisar a produção acadêmica sobre Estágio Supervisionado na formação de professores, apresentada nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipes). O foco da pesquisa pautou-se na elaboração de um estado do conhecimento sobre o referido tema no período de 2000 a 2012. Desenvolvemos uma pesquisa documental bibliográfica, de base qualitativa e quantitativa, na qual realizamos um estudo de mapeamento sobre a temática Estágio Supervisionado nos Endipes do referido período, assumindo-a como problemática de relevância significativa no campo científico da educação. O Estágio Supervisionado tem se destacado no cenário das pesquisas sobre formação de professores por sua pujante contribuição tanto para a promoção da articulação entre a teoria e a prática na formação e no trabalho docente, quanto para a constituição da identidade docente e para o desenvolvimento de ações colaborativas entre universidade e escolas de educação básica, uma vez que, por ocasião dos estágios, os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar situações de ensino e aprendizagem e de refletir sobre a prática educativa ao mesmo tempo em que se formam como professor e pesquisador de sua atividade profissional. Desse modo, dialogamos com as produções de Pimenta (2001, 2002 e 2011), Pimenta e Lima (2004 e 2011), Lima (2012) e Nóvoa (1992, 2004 e 2009). Os resultados da materialidade evidenciam a colaboração dos Endipes para a socialização das produções, uma vez que congrega resultados dos trabalhos de pesquisadores de todo país. Nesse panorama, por meio dos textos apresentados na modalidade painel no período de 2000 a 2012, o Estágio Supervisionado ganha destaque como significativo componente curricular, eficaz para a promoção da articulação entre a teoria e prática e das ações colaborativas entre Universidade e escola, bem como para a formação do professor reflexivo, para a constituição da identidade docente e para a composição dos saberes da docência. Além dessas questões, os autores também trataram das experiências do Estágio Supervisionado e ocuparam-se em analisar as racionalidades subjacentes às concepções de formação docente.

Palavras-Chave: Estágio Supervisionado; Formação de Professores; Endipe; Produção Acadêmica.

Abstract

In this research we propose to map, describe and analyze the academic production on Supervised Internship in teacher training, presented at the Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipes). The focus of the research was based on the development of a state of knowledge on the said topic in the period 2000 to 2012. We have developed a bibliographical documentary research, qualitative and quantitative basis, which carried out a mapping study on the subject Supervised Internship in Endipes that period, taking it as significant relevant issues in the scientific field of education. The Supervised Training has been highlighted in the research setting on teacher training for its mighty contribution to both the promotion for the relationship between theory and practice in training and teaching work, and for the constitution of the teaching identity and for the development of collaborative actions between universities and basic education schools, since, during the Supervisd Internship, the graduating have the opportunity to experience teaching and learning situations and reflect about the educational practice at the same time that he/she formed as a teacher and researcher of his/her professional activity. Thus, we dialogued with productions Pimenta (2001, 2002 and 2011), Pimenta and Lima (2004 and 2011), Lima (2012) and Nóvoa (1992, 2004 and 2009). The results of the materiality show the collaboration of Endipes for the socialization of production, since it brings together results of the work of researchers around the country. In this scenario, through the texts presented in the panel mode in the period from 2000 to 2012, the Supervised Internship is highlighted as significant curricular component, effective to promote the relationship between theory and practice and collaborative action between university and school, as well as for the reflexive teacher training, for the establishment of teacher identity and the composition of the teaching knowledge. In addition to these issues, the authors also dealt with the experiences of Supervised Internship and occupied in analyzing the underlying rationales for teacher training conceptions.

Keywords: Supervised Internship; Teacher Training; Endipe; Academic Production.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de painéis e textos nos ENDIPES de 2000 a 2012	34
Tabela 2 - Número textos nos painéis: geral e que contém “estág” no título.....	82
Tabela 3 Composição do número de autores nos textos dos painéis dos Endipes 2000 a 2012.....	86
Tabela 4 - Autores de referência que foram citados três ou mais vezes ao longo dos textos sobre Estágio Supervisionado nos Endipes 2000 a 2012.....	91
Tabela 5 - Temáticas debatidas nos textos dos Endipes	95
Tabela 6 - Evolução da temática articulação teoria e prática em relação aos textos selecionados	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução dos textos com título e objeto “Estágio Supervisionado”.....	83
Gráfico 2 - Número de textos nos painéis em relação à produção acadêmica nas edições de 2000 a 2012 do Endipe.....	84
Gráfico 3 - Natureza das instituições de origem dos autores dos textos dos painéis dos Endipes de 2000 a 2012.....	87
Gráfico 4 - Natureza das instituições de origem dos autores dos textos dos painéis dos Endipes de 2000 a 2012.....	88
Gráfico 5 - Regiões demográficas de origem dos autores	89
Gráfico 6 - Estados de origem dos autores dos textos sobre Estágio Supervisionado nos Endipes de 2000 até 2012.....	89
Gráfico 7 - Licenciaturas analisadas nos textos sobre Estágio Supervisionado nos Endipes de 2000	90
Gráfico 8 - Indicação de metodologia.....	92
Gráfico 9 - Metodologias de pesquisa informadas pelos autores dos textos sobre Estágio Supervisionado nos Endipes de 2000 até 2012.....	93
Gráfico 10 - Número de textos que abordaram a temática articulação teoria e prática	96
Gráfico 11 - Evolução da temática ações colaborativas entre universidade e escola	102
Gráfico 12 - Ocorrências da temática professor reflexivo.....	104
Gráfico 13 - Ocorrências das temáticas racionalidades	107
Gráfico 14 - Evolução da temática identidade docente	111
Gráfico 15 - Evolução da temática Estágio e Pesquisa ao longo das edições do Endipe	116
Gráfico 16 - Ocorrências das temáticas em torno das experiências dos estágios supervisionados	121
Gráfico 17 - Ocorrência da temática saberes docentes	126

LISTA DE SIGLAS

ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política da Administração em Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONBRACES – Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte

CONARCEF – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

CP – Conselho Pleno

CPB – Confederação dos Professores do Brasil

CPF – Cadastro de Pessoas Físicas

DDP – Departamento de Desenvolvimento Pedagógico

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

FORUMDIR – Fórum de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas

IES – Instituição de Educação Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	20
2.1	CENÁRIO DA PESQUISA: OS ENDIPES.....	25
2.2	PROCEDIMENTOS.....	32
3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: PERCURSOS E PERSPECTIVAS DE 1970 A 2015	38
4	CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES.....	60
5	MOVIMENTOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL DOS ENDIPES DE 2000 A 2012	79
5.1	NÚMERO DE TEXTOS.....	81
5.2	RELAÇÃO AUTORAL.....	85
5.3	INSTITUIÇÕES DE ORIGEM.....	86
5.4	REPRESENTAÇÕES DAS REGIÕES E ESTADOS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS ENDIPES DE 2000 A 2012	88
5.5	LICENCIATURAS ANALISADAS PELOS AUTORES DOS ENDIPES 2000 A 2012 NO QUE SE REFERE AOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS ...	89
5.6	AUTORES DE REFERÊNCIA.....	90
5.7	METODOLOGIA DAS PESQUISAS/ESTUDOS	91
5.8	TEMÁTICAS DEBATIDAS	94
a)	Articulação teoria e prática	96
b)	Ações Colaborativas entre universidade e escola.....	101
c)	Professor Reflexivo	103
d)	Racionalidade técnica e racionalidade prática	107
e)	Identidade docente	111
f)	Estágio e pesquisa	115
g)	Experiências do Estágio Supervisionado	121
h)	Saberes docentes	126
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129

REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICES	148
APÊNDICE A - Nome dos autores, edição do evento e título dos textos	148
APÊNDICE B - Relação de instituições e respectivo número de autores.....	165
APÊNDICE C - Autores de referência.....	167
APÊNDICE D - Textos que trataram da temática articulação teoria e prática e abordagem.....	170
APÊNDICE E - Textos que trataram da temática racionalidades e abordagem..	182

1 INTRODUÇÃO

Na proposição dessa pesquisa objetivamos mapear, descrever e analisar a produção acadêmica sobre Estágio Supervisionado na formação de professores nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipes), com foco na elaboração de um estado do conhecimento sobre o referido tema no período de 2000 a 2012, assumindo-o como problemática de relevância significativa no campo científico da educação.

Nas pesquisas sobre formação de professores, o Estágio Supervisionado tem sido constantemente debatido, com grande destaque para os aspectos relativos à associação entre a teoria e a prática na formação e no trabalho docente, sua possível contribuição para a constituição da identidade docente, as articulações estabelecidas entre universidades – responsáveis pelos cursos de formação de professores – e escolas, concernentes aos campos para desenvolvimento das atividades dos estagiários no enfrentamento dos desafios relativos à prática educativa e, ainda, o Estágio Supervisionado como oportunidade de reflexão, formação para pesquisa e/ou intervenção pedagógica por parte dos licenciandos no cotidiano escolar.

Nossa proposta de estudo, que se identifica com a produção de um estado do conhecimento sobre o Estágio Supervisionado na formação de professores nos Endipes no período de 2000 a 2012, se justifica pela necessidade de ampliar a divulgação, de forma sistematizada, das pesquisas, apresentadas nesses eventos, que possuem o Estágio Supervisionado como tema principal, uma vez que compreendemos a relevância desse componente curricular no contexto da formação docente, pois configura-se, na maior parte das experiências, como o primeiro contato dos estudantes de licenciatura com o futuro campo de atuação profissional.

Esses eventos têm representado o investimento de diferentes instituições acadêmicas e de pesquisadores brasileiros em promover a socialização e o debate de pesquisas e estudos em diversas áreas do campo educacional, mobilizando sujeitos, saberes e políticas que compõem um significativo acervo bibliográfico da produção acadêmica brasileira que, certamente, vem legitimando, em especial, o

campo da formação de professores. Partimos do pressuposto que nos Endipes há um terreno fértil para o debate sobre o processo de produção científica no campo do Estágio Supervisionado na formação de professores, o que poderia constituir um repertório de conhecimentos produzido por inúmeras pesquisas que devem ser submetidas a um trabalho de síntese e de crítica para sua melhor utilização.

Portanto reunir e sistematizar, a partir do ponto de vista da produção acadêmica oriunda dos diversos estudos de autores brasileiros, a problemática do Estágio Supervisionado na formação de professores pode apontar a compreensão das suas diferentes interfaces no desenvolvimento das suas problematizações. Nesse contexto, o acompanhamento dessa produção e a perspectiva de indicar investigações nessa área se mostram como importantes (VENTORIM, 2005).

Desejamos ainda investigar as contribuições do Estágio Supervisionado para a formação inicial e continuada de professores, por meio de um diálogo com as produções que o apresentam como relevante tanto na articulação entre teoria e prática, como para a promoção das ações colaborativas entre universidades e escolas da educação básica, bem como para os processos de constituição da identidade docente dos futuros professores, mediados pelas experiências vivenciadas no período de realização dos Estágios Supervisionados.

Portanto, compreendemos que se faz necessário proporcionar ainda mais visibilidade a esse considerável agrupamento de experiências que têm sido relatadas nos debates da comunidade acadêmica nos Endipes relativos aos Estágios Supervisionados, considerando a valorização do tema no âmbito das pesquisas sobre formação de professores, uma vez que a disciplina, com características teórico-práticas, ocorre no contexto da área de atuação docente, com objetivo de formação de estudantes que estejam regularmente frequentando cursos e/ou programas de formação de professores nos níveis do ensino médio e superior, ou ainda na pós-graduação *stricto sensu* (VENTORIM, 2010).

Nesse contexto, elegemos os Estágios Supervisionados curriculares, de caráter obrigatório e, via de regra, não remunerados, tendo sua orientação/supervisão executada por docentes das Instituições de Educação Superior (IES) que ofertam os cursos de formação, em parceria com os docentes das escolas, campo de estágio, em consonância com os projetos pedagógicos de cada curso de

licenciatura e atendendo ao disposto nas diretrizes curriculares emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Para melhor explorar as discussões em torno do Estágio Supervisionado optamos por investigar os elementos da materialidade e da textualidade que compõem a produção acadêmica dos Endipes no período de 2000 a 2012, que podem nos auxiliar a lançar luz sobre os pressupostos teóricos e práticos que constituem a identidade do Estágio Supervisionado nos Endipes.

No que se refere à materialidade dessa produção acadêmica que contribui para indicar a identidade e os fundamentos do Estágio Supervisionado, investigamos o número de trabalhos sobre o tema e sua periodização, sobre sua procedência institucional e geográfica, a relação autoral, a tematização e a abordagem metodológica.

Em relação à textualidade buscamos compreender: Quais elementos compõem a identidade do Estágio Supervisionado? Quais os temas e subtemas mais frequentes nos textos produzidos nesses eventos? Quais as ocorrências e lacunas nos debates em torno da temática? Em quais autores de referência os pesquisadores se apoiaram para fundamentar seus estudos? Quais metodologias e técnicas de coleta de dados foram utilizadas nesses estudos? Quais os desafios enfrentados para a realização dos Estágios Supervisionados que foram apontados pela produção acadêmica? Quais os indícios da contribuição do Estágio Supervisionado para a constituição da identidade docente?

Para tanto, propomos uma pesquisa documental bibliográfica, de base qualitativa e quantitativa, na qual realizaremos um mapeamento sobre a temática Estágio Supervisionado nos Endipes, uma vez que assumimos os documentos como fonte importante para conhecimento das experiências que acontecem no âmbito da formação de professores em todo o país.

Dessa forma, consideramos que este estudo articula uma trajetória profissional e acadêmica de interesse pelas discussões acerca do Estágio Supervisionado e, mais amplamente, das licenciaturas, uma vez que atuo como servidora técnica da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais, exercendo atualmente a função de Diretora de Desenvolvimento de Currículos, com lotação no Departamento de

Desenvolvimento Pedagógico (DDP) da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), repartição administrativa responsável pelo acompanhamento da política de ensino superior e por sua articulação com o ensino de graduação, disponibilizando suporte técnico, administrativo e pedagógico para as diversas atividades relacionadas à criação, à implementação dos cursos de graduação, bem como à avaliação permanente dos currículos à luz das legislações vigentes.

Com a conclusão da graduação em Pedagogia no ano de 2009, na mesma instituição, obtendo assim um dos pré-requisitos para concorrer ao cargo de Técnica em Assuntos Educacionais, desde que tomei posse em 2010, exerço atividades relativas ao acompanhamento da elaboração e também de análise de projetos pedagógicos de cursos, orientação para construção e atualização de currículos, coordenação de cursos de formação continuada nas modalidades de treinamento e desenvolvimento pedagógico de servidores técnicos e docentes, do quadro dos profissionais ligados ao ensino de graduação, além da promoção e da coordenação do Fórum de Licenciaturas desta Instituição de Ensino Superior (IES).

Na direção da Divisão de Acompanhamento de Currículos, participo também de outras atividades que, no cotidiano das relações de trabalho, tocam não apenas as discussões sobre formação docente e as diretrizes para os cursos de graduação como também a própria perspectiva de estudantes de graduação e professores formadores quanto ao Estágio Supervisionado curricular.

Por meio da articulação com as discussões relativas aos cursos de graduação, tendo em vista minha perspectiva contínua de formação para o enfrentamento dos desafios da atividade profissional, com vistas a contribuir com a produção acadêmica e a partir de minha atuação mais próxima ao Fórum de Licenciaturas, espaço colegiado de debate de temas relativos à formação inicial de docentes, fui impulsionada a participar do processo seletivo para ingresso no mestrado acadêmico do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE), da UFES.

No encontro com a orientação dessa pesquisa, consideradas as demandas da graduação desta IES, e ciente do momento de discussões acerca da política de Estágio da UFES, optamos por uma investigação que fizesse frente ao desafio de apontar o que tem sido produzido no campo acadêmico sobre Estágio

Supervisionado.

Considerando a importância do trabalho dos professores na sociedade e a relevância das experiências ocorridas no futuro campo de trabalho na vivência dos Estágios Supervisionados, propomos, então, um trabalho que contemple as seguintes etapas de pesquisa: percurso histórico da formação de professores no Brasil a partir dos anos de 1970; identificação e análise dos estudos denominados estado da arte e estado do conhecimento sobre formação docente; estudo do Estágio Supervisionado e suas contribuições na formação de professores e apropriação do debate sobre Estágio Supervisionado nos Endipes nas edições de 2000 a 2012.

De acordo com essa proposta, nossa dissertação está estruturada da seguinte forma: após apresentação da proposta metodológica e apresentação do evento que esteve no foco de nossas investigações, no Capítulo 1, tecemos as reflexões acerca da formação de professores no Brasil, num diálogo entre as diretrizes para a formação de docentes, no período de 1970 até 2015, e autores da área.

No segundo capítulo, empreendemos uma interlocução entre as produções que apresentam o Estágio Supervisionado na formação docente, realçando sua contribuição para a formação inicial e continuada de professores, para a articulação entre teoria e prática, para o desenvolvimento de ações colaborativas entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica, bem como para composição da identidade docente.

No terceiro capítulo apresentaremos um estado do conhecimento sobre a produção acadêmica do Estágio Supervisionado nos Endipes, nas sete edições realizadas no período de 2000 até 2012 e, em seguida, teremos as considerações finais a partir da análise e discussão dos dados coletados ao longo da pesquisa.

Desse modo, pretendemos contribuir com os estudos acerca do Estágio Supervisionado na formação de professores, uma vez que essa disciplina representa um importante momento na formação de professores, tendo em vista a oportunidade que os licenciandos têm, durante os estágios, de aproximarem-se da realidade da profissão que exercerão, vivenciando seus desafios e construindo, ainda que de forma principiante, sua forma singular de ser e estar na profissão.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Ao considerar os contextos envolvidos na proposta de investigação da problemática do Estágio Supervisionado na formação de professores, faz-se necessário construir percursos a partir das produções das pesquisas desenvolvidas, avaliando informações relativas à história da formação docente, uma vez que, de acordo com Bloch (2001), “[...] nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento” (p. 60).

Para dar conta da tarefa de mapear, descrever e analisar a produção acadêmica sobre Estágio Supervisionado na formação de professores nos Endípedes e produzir um estado do conhecimento sobre o Estágio Supervisionado no período de 2000 a 2012, propomos a realização de uma pesquisa documental bibliográfica.

No que diz respeito à investigação de documentos como fonte de informações, compreendemos que, não obstante estarem ainda em fase de crescente exploração, no que concerne às pesquisas no campo da educação, tal análise:

[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

As autoras consideram que surgem dos documentos os fundamentos que testemunham em favor das declarações do pesquisador, sendo um manancial de informações. Ainda destacam que os documentos reproduzem e fornecem sinais da conjuntura de onde foram extraídos. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Ao tratar do uso de documentos na pesquisa social, Bernard Phillips faz uma referência às semelhanças existentes entre o trabalho e as técnicas utilizadas tanto por historiadores quanto por sociólogos, destacando que os primeiros se detêm em alcançar legitimação para ocorrências históricas específicas. O autor considera documentos “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 187), incluindo desde documentos jurídicos até gravações de rádio e televisão, ou ainda diários e cartas pessoais, bem como biografias.

Compreendemos também, conforme Ventrone (2005), que a pesquisa documental bibliográfica nos possibilita um diálogo com as fontes e permite que elas

expressem uma importante dinamicidade, não cabendo uma relação mecanicista com os documentos, mas uma “[...] pluralidade de ações, condições e lógicas que constituem tanto o processo de produção de conhecimento como a organização de um evento” (p. 56), como por exemplo, os Endipes.

Ao fazermos opção pelos anais dos Endipes, reconhecemos sua importância dentre as fontes de informação denominadas como literatura cinzenta, ou seja, que ainda não estão publicados nos canais mais frequentes de comunicação científica, mas que contribuem para a socialização das pesquisas em curso (GOMES; MENDONÇA; SOUZA, 2007).

Para Ferreira (2002, p. 257), as pesquisas de caráter bibliográfico compartilham o objetivo de:

[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Nesse sentido, ao manifestar interesse em assumir a produção dos Endipes, usando a pesquisa documental bibliográfica, demonstramos nossa opção por atribuir-lhe relevância como:

Fonte inesgotável e flexível de mensagens, pois esses documentos são o testemunho de vastas experiências humanas e a marca de um devir histórico. Essa produção vem fomentando, ao longo de sua trajetória, o debate e a constituição do campo da Didática e da Prática de Ensino, incorporando-se ao movimento em favor dos avanços na área da educação. Isso equivale a reconhecer o *status* político e epistemológico dos documentos já que, pertencendo a uma realidade e a representando, eles estabelecem a relação entre discursos e práticas concretas (VENTORIM, 2005, p. 56).

Nesse contexto, temos a contribuição de Bloch (2001, p. 80), que considera que “[...] não há um tipo único de documentos para cada problema histórico”. O mesmo autor, ao tratar da observação histórica, retoma a expressão de François Simiand e apresenta a advertência de que a primeira característica do conhecimento dos fatos humanos no passado é a possibilidade de os reconhecermos por meio dos vestígios. Assim, o autor indaga: “o que entendemos efetivamente por documentos senão um vestígio, quer dizer, a marca perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar?” (BLOCH, 2001, p. 73).

Na direção da produção do estado do conhecimento sobre o Estágio

Supervisionado na formação de professores, no período de 2000 a 2012, a partir dos textos socializados nos Endipes na modalidade de apresentação de trabalhos denominada “painéis”, nos aproximamos dos referenciais de autores como Vosguerau e Romanowski (2004), Mariano (2006), André (2001) e Soares (1991) que têm discutido esse tipo de investigação no campo da educação.

Contudo, compreendemos que, para a produção de nosso estado do conhecimento, devemos, inicialmente, situá-lo dentre as categorias de pesquisa que são feitas, tendo por referência os estudos por indicadores bibliométricos. Destacamos os de maior abrangência, que são os estudos denominados do tipo estado da arte, classificados, de acordo com Soares (1991), dentre as pesquisas de natureza bibliográfica, ou seja, dentre aquelas que se propõem a relacionar e sistematizar a produção de uma determinada área do conhecimento de grande relevância, uma vez que:

[...] pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. Essa compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas ou vieses (SOARES, 1991, p. 3).

Assim, em conformidade com as designações de Vosguerau e Romanowski (2004), ao discutirem a diversidade de estudos de revisão, compreendemos que se trata de um tipo de estudo abundante nas áreas de Ciências Sociais e Ciências da Saúde, e palpitante no cenário das pesquisas no âmbito da educação.

Os estudos classificados como estado da arte e estado do conhecimento não são ainda muito usuais no Brasil, fato que traz como consequência certo desconhecimento ou ainda conceitos por se fazer. Contudo, são de expressiva relevância para o embasamento das pesquisas de levantamento bibliográfico. Dessa forma, compreendemos, em consonância com Mariano (2006), que o exame “[...] de estudos desta natureza é imprescindível para qualquer área do conhecimento que se pretenda investigar, uma vez que situam o pesquisador sobre a produção científica da área” (2006, p. 15).

Com vistas a lançar luz sobre o que pode ser caracterizado como estudo dos

formatos mencionados, apresentamos as contribuições de Romanowski e Ens (2006), para as quais, os estados da arte se propõem a sistematizar a produção acadêmica de uma área do conhecimento visando apreender amplamente o que vem sendo produzido num determinado campo de estudos.

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”. (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 39-40).

Portanto, apesar de mais restritivo em sua extensão, o estado do conhecimento também compreende pesquisas que buscam inventariar uma dada área de conhecimento, tendo como fonte apenas um determinado tipo de publicação, podendo ser teses, dissertações, textos científicos, anais de eventos, trabalhos em formato de pôster ou apresentações orais que tenham ocorrido numa região geográfica, ou ainda numa instituição ou evento.

O interesse por conhecer o cenário das produções da pesquisa em educação é considerável mesmo em países com maior consolidação desse campo de estudos, com vistas a proporcionar constantes melhorias nesse processo. Portanto, no Brasil, há motivações para um processo contínuo e ampliado de análise do que tem sido produzido, o que pode permitir que se alcance o objetivo de promover o aperfeiçoamento desses processos (ANDRÉ, 2001).

Há, por parte dos pesquisadores, uma ampliação do interesse por estudos apresentados em dos encontros científicos com o objetivo de “[...] definir melhor o seu papel no contexto da comunicação científica” (CAMPELLO, 2007, p. 61). A mesma autora constata ainda que temos, como efeito dessas pesquisas, a constatação de que os eventos contribuem com a produção e disseminação do conhecimento científico de maneiras variadas, seja por estimular o aprimoramento dos trabalhos ou, ainda, por oportunizar encontros informais e também como subsídio para a composição do estado da arte sobre determinados temas de estudo, sendo que essa função, ainda que pouco investigada, já deixa indícios de que os encontros,

Através dos painéis ou conjunto das próprias apresentações, podem funcionar como uma oportunidade de se traçar o estado da arte de determinada área, permitindo examinar tendências e perspectivas, já que reúne um volume significativo de informações que normalmente aparecem dispersas em periódicos diversos, ao longo do tempo. O conjunto dos trabalhos apresentados, mais os relatos dos painéis ocorridos durante o encontro, podem refletir o panorama da área e o perfil dos seus membros (CAMPELLO, 2007, p. 62).

Para nossa pesquisa utilizaremos os anais dos Endipes como nossa fonte de dados, uma vez que compreendemos que esses documentos representam vestígios das edições realizadas bianualmente no período de 2000 a 2012. Para essa incumbência, concebemos como adequada a técnica de análise dos dados baseada nos estudos de indicadores bibliométricos.

Tendo em vista as considerações de Kobashi e Santos (2006), depreendemos que a opção por realizar uma pesquisa concentrada em aproximações com técnicas bibliométricas indica o reconhecimento de que esse tipo de estudo demonstra o monitoramento do desenvolvimento da produção acadêmica, uma vez que são considerados instrumentos úteis para identificar padrões na estrutura dos campos de pesquisa e processos de disseminação do conhecimento, bem como visualizar as dinâmicas do desenvolvimento científico, tecnológico e de sua efetiva adoção na produção de bens e serviços. A Bibliometria caracteriza-se pela utilização de “[...] práticas de mensuração dos aspectos quantitativos de conteúdo em qualquer formato” (BUFREN; PRATES, 2005, p. 11).

O estudo por indicadores bibliométricos é originário da Biblioteconomia e a Bibliometria é definida, segundo (LOPES, *et al.*, 2012, p. 15), como:

Técnica quantitativa e estatística para medir índices de produção e disseminação do conhecimento, bem como acompanhar o desenvolvimento de diversas áreas científicas e os padrões de autoria, publicação e uso dos resultados de investigação. A avaliação da produção científica, importante para o reconhecimento dos investigadores junto da comunidade científica, é feita através da aplicação de diversos indicadores bibliométricos, que se dividem em indicadores de qualidade, importância e impacto científicos.

Os autores Mugnani, Carvalho e Campanatti-Ostiz (2006), apregoam que várias nações realizam diagnósticos com a pretensão de verificar o progresso da produção de uma área do conhecimento, uma vez que as alternativas de aplicação de indicadores bibliométricos permitem conhecer: a) a evolução dos vários campos da ciência; b) o envelhecimento da ciência; c) a ordem dos acontecimentos no tempo da produção científica, bem como seus respectivos

processos de avaliação; d) a produtividade dos autores ou instituições; e) a colaboração entre os cientistas; f) a interferência e a evidência das publicações dentro da comunidade científica internacional; g) fontes difusoras dos trabalhos e, ainda, h) a dispersão das publicações científicas entre as áreas de estudo.

Os autores consideram ainda que os estudos quantitativos de produção científica contribuem para que se tenha uma visão ampliada do que tem resultado das produções, como o censo demográfico, que pode ser de uma área de estudos, disciplina, revista, pesquisador, instituição, país ou de qualquer conjunto que produza informação que possam ser mensuradas, de forma a oferecer elementos que fundamentem a avaliação dessa mesma produção científica. Entretanto, os autores complementam que sua insuspeição é validada para complementação, e não substituição, de avaliação de base qualitativa, uma vez que representam com efetividade e confiabilidade os dados.

Como nosso campo de pesquisa são os Endipes, pretendemos analisar os indicadores referentes à identificação autoral, à procedência institucional e territorial, à natureza da IES e à relação autoral dos textos socializados nos anais desse evento pelos painéis. Consideramos, ainda, ser pertinente a exploração dos dados relativos aos trabalhos publicados por meio das edições dos eventos, sendo: ano da publicação, curso de graduação a que se refere, modalidade (presencial ou à distância), autores de referência, tipo de instrumento metodológico, palavras-chave, conceito e temáticas debatidas.

Assim, realizaremos uma associação aos estudos de revisão, utilizando indicadores bibliométricos com o objetivo de estruturar a produção de um estado do conhecimento sobre Estágio Supervisionado da formação de professores, com base nas informações disponibilizadas nos textos dos painéis dos Endipes de 2000 a 2012, utilizando a pesquisa bibliográfica, adotando como alicerce os indicadores bibliométricos.

2.1 CENÁRIO DA PESQUISA: OS ENDIPES

Os Endipes¹ são eventos científicos no campo educacional que congregam profissionais que trabalham com questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem². Esses profissionais são, em sua maioria, docentes e discentes que atuam nos Programas de Pós-graduação em Educação, nas Faculdades de Educação das IES e nos sistemas de ensino das redes públicas e privadas do país.

De acordo com histórico elaborado pela autora Maria Isabel de Almeida, por ocasião da apresentação do Endipe 2014, o evento teve início quando um grupo composto por educadores brasileiros das áreas de Didática e Prática de Ensino começaram um movimento de expressão de seu desejo pela transformação daquilo que a sociedade brasileira vivia com a ditadura militar entre as décadas de 1970 até 1980.

Então, em 1979 é realizado o 1º Encontro Nacional de Prática de Ensino e, em 1982, o 1º Seminário A Didática em Questão, o que, segundo a autora, foi a instituição de um processo de debate dos alicerces, dos pontos de vista e das orientações sobre a prática educativa nas escolas até aquele momento (ALMEIDA, 2014).

Uma vez constatada estreita ligação de finalidades entre os dois movimentos, em 1987, após a realização de três eventos, ocorre a fusão do Encontro Nacional de Prática de Ensino com o Seminário A Didática em Questão, dando início ao encontro único denominado IV Endipe. Realizado a cada dois anos, o evento acumula, após longos anos de existência, as discussões em torno da didática e da prática de ensino de pesquisadores, especialistas, dirigentes educacionais, professores e estudantes do Brasil e do exterior.

Sendo considerado por profissionais da educação de grande relevância para a promoção das discussões no campo do ensino e aprendizagem, o Endipe é indicado como principal evento, de alcance nacional, para a área de formação de professores, configurando-se como o maior em número de publicações de

¹ A pesquisa desse evento mostra-se desafiadora, uma vez que se trata de um banco que não disponibiliza os textos apresentados nos eventos para consulta *online*, portanto para consulta de todas as edições do período eleito para nossa pesquisa, recorreremos aos CD (discos óticos digitais de armazenamento de dados), gentilmente cedidos por docentes da UFES e da UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas.

² Informação de acordo com Livro 6 da Coleção Didática e Prática de Ensino: Convergências e Tensões no Campo da Formação.

trabalhos, abarcando significativa produção nacional, tornando-se, por consequência, um importante difusor das pesquisas sobre formação docente no Brasil, contando inclusive com a participação de pesquisadores estrangeiros. Para Lima (2012, p. 138), “é um evento científico, situado no campo educacional, que reúne profissionais e pesquisadores de diferentes instituições em torno de questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem”.

De acordo com esse autor, o Endipe é um ponto de convergência para o encontro de profissionais e pesquisadores originários de instituições e pontos distintos do país, e até mesmo do exterior, que se concentra no debate de temas voltados para questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem. Em 2004, ao analisar as discussões em torno do Estágio Supervisionado das edições X e XI do Endipe, realizadas respectivamente em 2000 e 2002, a autora apontou:

Assim, pode-se afirmar que os ENDIPEs constituem um verdadeiro espaço de formação contínua para formadores, pelo exercício de reflexão coletiva que propicia, pelas aprendizagens conjuntas, pela busca de alternativas pedagógicas, pela discussão das políticas da educação e dos seus determinantes e das interações que se fazem nesse processo (PIMENTA E LIMA, 2011, p.3).

Para a equipe responsável pela organização dos anais da 17ª edição do Endipe, realizado em 2014, a centralidade da Didática e da Prática de Ensino no contexto das discussões do evento promove novas formas de conceber os processos de ensino- aprendizagem uma vez que:

Ao ocuparem um espaço central no ENDIPE, a Didática e a Prática de Ensino na formação de professores situam-se como foco de onde partem os laços formativos, que se estendem e se multiplicam pelos caminhos da construção do conhecimento pedagógico nos princípios da pesquisa e em seus aspectos metodológicos, nas relações com a escola e a universidade nos diferentes níveis de ensino. Neste debate localizamos a própria concepção de formação, entendida como processo contínuo, que se inicia na licenciatura e prossegue ao longo da vida, marcada pela reflexão crítica sobre a qualidade dos cursos de formação para a docência (LIMA, *et al.*, 2014, p. 15).

Na coordenação da 18ª edição do Endipe, a ser realizado neste ano de 2016, o professor Silas Borges Monteiro destaca que o evento não consegue responder a todas as questões do campo da educação, mas cumpre seu papel, pois persevera na promoção do debate que suscita a construção de uma escola que seja pública, gratuita, desvinculada de religiões, proporcionando, desse modo, uma educação que alcance e impulse a todos no sentido da compreensão das diferenças para

inclusão e que tenha como objetivo a primazia pela qualidade (MONTEIRO, 2016)³.

De acordo com o professor, o atual desafio do evento é colocar a questão da Didática como um campo, articulando o ensino de forma contextualizada para que se alcance um processo que considere, além da forma de ensinar, também o público a que essa educação se destina, refletindo, inclusive, sobre os procedimentos relativos à seleção de conteúdos e à motivação para escolha de uns em detrimento de outros. Dessa forma, os Endipes proporcionam a circulação de saberes, de pesquisas e de experiências, numa troca fundamental para todos os envolvidos (MONTEIRO, 2016).

Para a mesa intitulada “20 anos de Endipe - a Didática Hoje: uma agenda de trabalho”, Candau (2000) aponta o evento como um ponto de chegada e também de partida, tendo em vista que propicia espaço de socialização e diálogos de reflexões, experiências e pesquisas realizadas, uma oportunidade para confrontar pontos de vista e para a realização de um balanço do caminho percorrido pela educação.

A mesma autora também trata da ampliação da abrangência dos Endipes, inaugurado com discussões no âmbito do ensino e pesquisa em Didática e que, aos poucos, propôs interfaces com outras áreas do conhecimento. A incorporação de outros temas da área educacional revelou-se um desafio para o fórum que reúne especialistas da educação e de áreas afins para interação numa perspectiva “[...] multi e interdisciplinar para aprofundar nas questões da prática pedagógica e da formação de professores” Candau (2000, p. 155). Ao apresentar a obra *Didática, Currículo e Saberes Escolares*, a autora, que reuniu textos em uma edição comemorativa dos 20 anos de Endipe, aponta que:

Os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino nasceram no Rio [...], com o objetivo de oferecer um espaço para a reflexão crítica sobre o ensino e a pesquisa na área de Didática, tendo progressivamente ampliado a abrangência de suas preocupações, assim como o número de seus participantes.

Ao longo destes anos, os ENDIPES têm provocado uma ampla discussão sobre temas de especial importância para as áreas de Didática, Currículo e Formação de Professores, estimulando a pesquisa e produção de conhecimento nesses âmbitos, assim como a análise e discussão de políticas públicas em educação (CANDAU, 2000, p. 7).

A trajetória do evento é marcada por farta produção científica e, em

³ Informação da página oficial do Endipe 2016, disponível em <http://www.ufmt.br/endipe2016>.

consequência, propicia espaço para uma reflexão crítica sobre o ensino, inclusive com a ampliação da abrangência do evento, criando interações com as outras áreas do conhecimento, considerando que tais áreas nunca foram tão bem demarcadas no que diz respeito à própria Didática (CANDAUI, 2000).

Os encontros realizados até então deixaram indícios das tendências educacionais dos últimos 30 anos, com inegável colaboração para a progressão dos estudos no campo da educação e, por conseguinte, para o aperfeiçoamento das possibilidades de ensino-aprendizagem, configurando-se como efetivo espaço para troca de experiências entre os profissionais responsáveis por movimentar a engrenagem dos processos e práticas pedagógicas e educacionais (ALMEIDA, 2014).

Desse modo, compreendemos que o evento, ao ser reconhecido como cenário de debates das pesquisas, experiências e processos educacionais dos diversos níveis do ensino, torna-se significativo no contexto educacional, sendo referência para a progressão e a difusão do conhecimento sobre os fenômenos da educação. Os resultados das apresentações de conferências, mesas-redondas, simpósios, pôsteres e painéis oferecem acesso ao registro da história de comprometimento de vida e empenho na formação e para o trabalho de professores, pesquisadores e alunos, reunidos em prol do diálogo e da partilha do conhecimento pedagógico, num momento em que demonstram suas inclinações teóricas e metodológicas, ancoradas em “[...] esperanças e desafios no contexto de aprendizagem coletiva” (LIMA, *et al.*, 2014, p. 9).

Sendo assim, por ocasião de cada uma das edições dos Endipes, ocorrem debates em torno de temas relativos à educação, com consequente promoção do conhecimento e mobilização de pesquisadores que, vindos de uma diversidade de regiões e instituições do país, encontram nesse evento a acolhida para seus anseios de apresentarem seus estudos e participarem de discussões sobre seus principais objetos de interesse acadêmico e profissional, tendo como resultado elementos para uma contínua metamorfose dos modos de ver e fazer a educação.

A partir de um diagnóstico realizado com os participantes do XVII ENDIPE, ficou expressa a relevância do evento não apenas para socialização das pesquisas do campo educacional de pesquisadores já consagrados na área, mas também para aproximação daqueles que estão iniciando seus estudos na pós-graduação,

tornando o evento um ponto de convergência daqueles que têm como objetivo aprender mais sobre a educação. Desse modo, para Lima et al. (2015), a busca pelos Endipes deve propiciar um apreço pelo comprometimento daqueles que estão envolvidos com as pesquisas, uma vez que as fontes de conhecimento que fomentam servem de suporte para novas pesquisas e para a compreensão da realidade no processo de formação de pesquisadores principiantes, seja daqueles que já atuam na educação básica ou daqueles da iniciação científica, ainda em processo de formação inicial.

Ainda de acordo com a mesma autora, no evento

O intuito de socializar conhecimentos acerca de aspectos relativos ao processo de ensino-aprendizagem e da relação destes com os contextos mais abrangentes, nos quais estão inseridos a cultura, a arte, a ciência, a cidadania e vida escolar de sujeitos da prática educativa, faz com que o ENDIPE se constitua, ainda como espaço privilegiado de construção de novos conhecimentos. [...] o que fica evidente, na forma de organização do evento, que partiu de questões focadas na didática [...] até chegar a uma visão mais abrangente que contempla outras áreas do conhecimento e temas variados que emergem das pesquisas que vêm sendo socializadas (LIMA e COSTA, 2014, p.139).

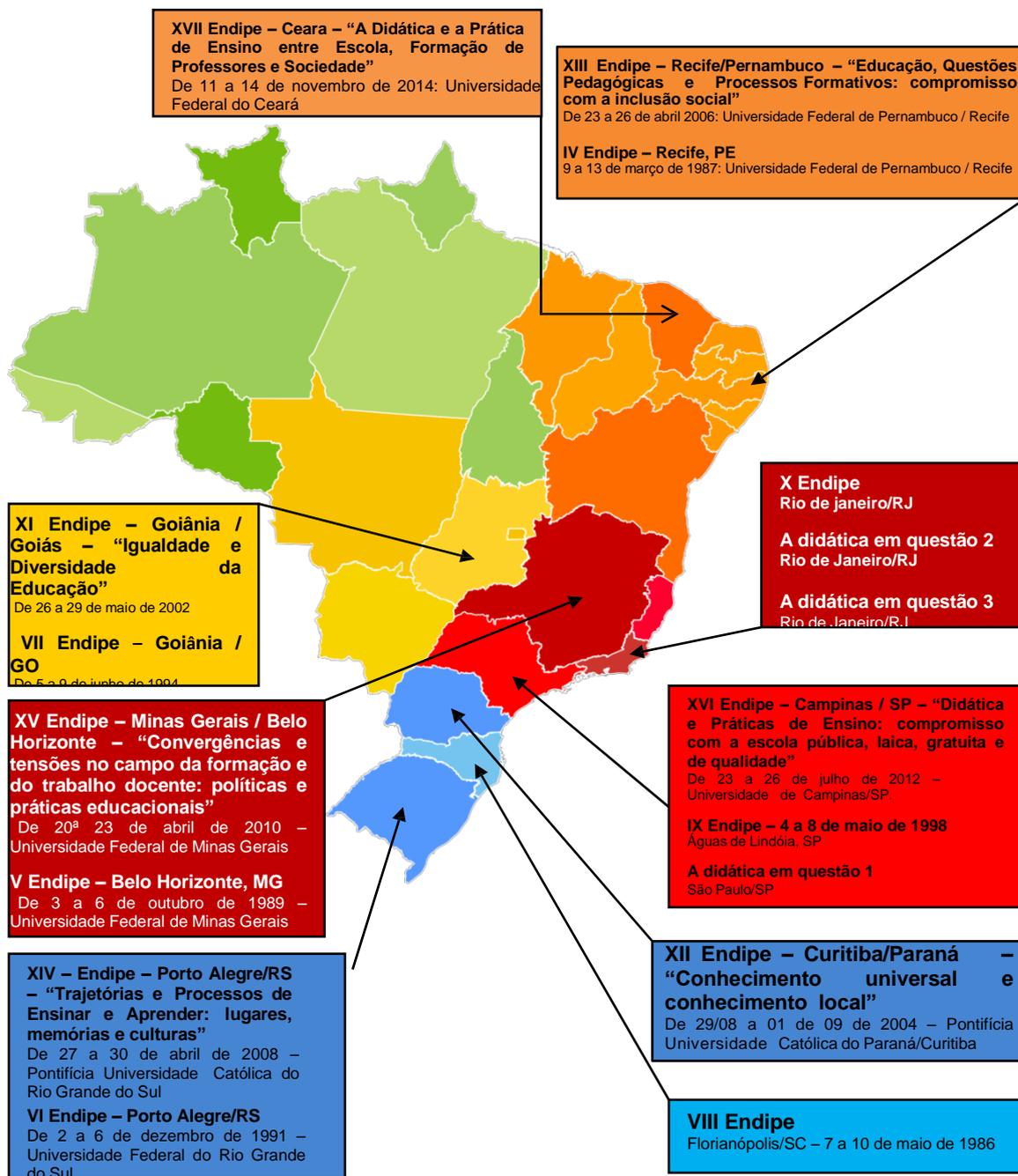
Nessa linha de ampliação dos eixos de discussão, atualmente os Endipes apresentam 29 subtemas, nos quais estão reunidos os principais pontos de reflexão acerca da educação nas seguintes categorias: Alfabetização e Letramento; Arte e Educação; Avaliação Educacional; Currículo; Didática; Educação a Distância e Tecnologias da Informação e Comunicação; Educação Ambiental; Educação de Jovens e Adultos; Educação de Pessoas com Deficiência; Altas Habilidades e Conduitas Típicas; Educação do Campo; Educação em Ciências; Educação em Espaços Não Escolares; Educação, Gênero e Sexualidade; Educação Indígena; Educação Infantil; Educação Matemática; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino de Língua Portuguesa; Ensino de educação Física; Ensino de Geografia; Ensino de História; Ensino de Línguas Estrangeiras; Ensino Superior; Escola, Família e Comunidade; Formação Docente; Políticas Educacionais; Relações Sociais e Educação; e Trabalho Docente (LIMA, 2014).

Previsto para o mês de agosto de 2016, na cidade de Cuiabá – MT, o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino já estará em sua 18ª edição com uma marca de expressiva contribuição no campo acadêmico-científico.

Na Figura 1, mapeamos como expressão da trajetória histórica desses eventos, o

ano, o local, a edição e o tema correspondente a cada Endipe⁴.

Figura 1 - Edições do evento realizadas até 2014



Fonte: Adaptado da página do www.endipe.pro.br

⁴ O Endipe só tem início com esse nome a partir do ano de 1985 com a fusão do Encontro Nacional de Prática de Ensino com o Seminário A Didática em Questão.

2.2 PROCEDIMENTOS

A divulgação do conhecimento nos Endipes ocorre em formatos diversos, ou seja, são realizadas apresentações de estudos e pesquisas por meio de conferências de abertura e de encerramento, de mesas-redondas e de conferências que normalmente contam com a participação de pesquisadores, convidados dentre aqueles que se destacam no campo da produção acadêmica sobre os temas elencados, de prestígio para as respectivas edições do evento.

Os participantes assistem a discussões na modalidade de simpósios, trabalhos encomendados a profissionais de renome tanto de âmbito nacional, como internacional. Há ainda as contribuições voluntárias submetidas a um processo de seleção por meio de avaliação balizada por critérios acadêmicos, representadas na forma de painéis e pôsteres, que ocorrem por meio da exposição de análises parciais e/ou completas de pesquisas adequadas ao tema geral do evento e aos subtemas configurados em eixos temáticos.

Especialmente Os painéis, na formatação atual do evento, se configuram como o momento nos quais os expositores, advindos de instituições diversas, reúnem três estudos, com temas vinculados entre si e aos eixos temáticos e/ou subeixos do evento, e socializam o que podemos denominar de “produtos de suas pesquisas”. Os expositores são responsáveis por coordenar a apresentação do painel dentro de um tempo determinado pela organização do evento.

Para análise da temática Estágio Supervisionado na formação de professores, optamos por um recorte temporal das edições do evento, iniciando com a XI edição, realizada no ano 2000, até a XVII edição, efetivada em 2012, traçando, assim, um delineamento do que tem sido destacado sobre o tema na segunda década do Endipes. Tal opção se justifica em virtude da possibilidade de acesso aos trabalhos no formato integral, disponibilizados em CDs, o que permite uma visão global da produção, uma vez que a leitura apenas dos resumos nem sempre é suficiente para a identificação de todos os elementos considerados como indicadores bibliométricos essenciais para análise da produção sobre o tema de nossa pesquisa.

Considerando ainda o limite de tempo para a integralização do mestrado, a

inacessibilidade aos anais das reuniões realizadas antes da edição de 2000, a inexistência de um arquivo digital que contemple as produções anteriores, o fomento às discussões em torno da formação de professores propiciado pela publicação das Resoluções nº1 e nº2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), no mês de fevereiro de 2002, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores em Nível Superior, bem como a indisponibilidade dos arquivos referentes à 17ª edição, realizada em 2014, entendemos ser adequada a opção pelo estudo do evento no período de 2000 até 2012.

Como posto, para a realização dessa pesquisa, escolhemos os textos alocados na modalidade painéis, uma vez que julgamos não ser pertinente, para essa análise, o uso das apresentações dos pôsteres, tendo em vista que, por definição, tratam-se de pesquisas ainda em fase de produção. Por outro lado, os painéis, de acordo com Campello (2007, p. 55),

[...] são atividades que ocorrem durante os congressos, consistindo na apresentação, por um número restrito de pesquisadores convidados (geralmente quatro ou cinco), de um tema comum que, ao final, é debatido com a plateia, e ainda por tratar-se de estudos geralmente já concluídos, que expressam um balanço da produção de profissionais de instituições de educação básica e ensino superior de todo país.

Para a seleção do nosso *corpus* documental, foi aplicado, em todos os arquivos, o descritor “estág”, a fim de selecionar os trabalhos que trouxessem a expressão Estágio e Estagiário/a. Por conseguinte, tivemos como resultado da primeira etapa de análise, a seleção de mais de 27% dos textos dos painéis, uma vez que, do total de 6901 textos que compõem os painéis do período analisado, 1909 contêm as palavras estágio ou estagiário. Assim iniciamos a leitura dos textos, num trabalho de refinamento da pesquisa, para melhor identificação do *corpus* documental.

Após a leitura de cada um dos textos, identificamos que 34% deles tratavam do Estágio Supervisionado das licenciaturas, conforme demonstramos na Tabela 1.

Tabela 1 - Número de painéis e textos nos ENDIPES de 2000 a 2012

ANO/EDIÇÃO DO EVENTO	NÚMERO TOTAL DE TEXTOS NOS PAINÉIS	CONTÉM O DESCRITOR ESTÁGIO	TRATAM DE ES	% DOS TEXTOS QUE TRATAM DE ES	CONTÉM A EXPRESSÃO ESTÁGIO NO TÍTULO
2000	322	78	47	60%	3
2002	410	119	57	48%	8
2004	913	268	116	43%	20
2006	1686	273	57	21%	19
2008	1276	374	109	29%	32
2010	622	297	79	27%	36
2012	1672	500	175	35%	88
TOTAL	6901	1909	640	34%	206

Fonte: Elaboração própria

Nesse segundo momento, fizemos uma classificação dos textos pelo tratamento dado ao conceito de Estágio e à discussão realizada pelo(s) autor(es), ou seja, pelo sentido atribuído pelos pesquisadores à palavra Estágio, uma vez que muitos usam essa expressão com uma essência distinta da que elegemos para nossa pesquisa.

Temos, então, do total de 6.901 textos dos painéis, do período investigado, 1.909 com o descritor selecionado em nossa pesquisa. Contudo, em 461, o termo é usado como nível de aprendizagem ou grau de conhecimento. Ainda desse total, 781 só mencionam a palavra Estágio e, nesse caso, fazendo referência a alguma das formas de Estágio (curricular ou extracurricular), isto é, muitas vezes fazendo referência ao nosso objeto de estudo, “Estágio Supervisionado”, apenas como parte de uma discussão maior no campo da formação de professores, sem assumi-lo, de fato, como objeto de estudo.

Encontramos por fim, após a leitura exploratória dos trabalhos que continham o descritor citado, 640 textos que traziam como principal, ou entre seus principais objetos, a análise do Estágio Supervisionado. Porém, apenas 206 traziam a palavra Estágio ou estagiário/a no título, sendo, portanto, esses, os selecionados para nossa análise mais detida, uma vez que ao inserir a expressão Estágio Supervisionado no título, os respectivos autores indicaram esse tema como seu principal objeto de discussão.

A título de exemplo, podemos notar que entre os textos que contêm o descritor

Estágio, no ano de 2000, cerca de 60% usam essa palavra numa referência aos Estágios Supervisionados das licenciaturas, que são o objeto de estudo desses textos. Contudo, de um total de 47 textos que problematizam o Estágio Supervisionado, apenas 03 trazem o descritor no título, como um sinal de opção clara de discutir esse tema.

Percebemos ainda uma significativa alteração desse indicador ao longo das edições do evento e, ainda, a aplicação da palavra Estágio com outras categorias de sentido, que distribuimos aqui em dois grupos: a) a expressão Estágio sendo empregada para designar nível ou etapa de ensino, da aprendizagem etc. e b) a menção do Estágio como disciplina obrigatória ou Estágio remunerado. Todavia, pelo reduzido número de menções, identificamos que alguns desses textos não tomam o Estágio Supervisionado como principal objeto de análise, logo, deixaram de ser considerados para essa pesquisa.

Em nosso processo de pesquisa, optamos por analisar os elementos da produção acadêmica relativos à materialidade e à textualidade que cooperem para depreender indicações da identidade e dos fundamentos do Estágio Supervisionado. Desse modo, os textos selecionados foram analisados tendo em consideração a proposta de Ventrone (2005, p.192) de “[...] revelar quais as mensagens e os sentidos sobre a formação do professor [...]”, expressos em relação ao Estágio Supervisionado.

Com vistas a melhor compreender o cenário das pesquisas sobre Estágio Supervisionado da formação de professores no Brasil, por meio das produções apresentadas nos Endipes, dada a relevância desses eventos no cenário educacional, realizados no período de 2000 a 2012, selecionamos como necessários os indicadores bibliométricos que sinalizassem detalhamentos relativos ao número de trabalhos sobre o tema e sua periodização, a relação autoral, a procedência institucional e geográfica, podendo assim dar a conhecer a quais instituições estão vinculados, se públicas ou privadas e, no caso das públicas, a que esfera administrativa estão vinculadas as mantenedoras: municipal, estadual ou federal.

Investigamos ainda, em relação aos autores, detalhamentos relativos à origem demográfica, tanto por região quanto por estado, com vistas a constatar se houve alguma alteração nos padrões de distribuição da produção acadêmica num reduzido número de polos, já identificado em outros estudos. Outro aspecto que merece atenção foi a relação autoral, uma vez que julgamos importante examinar se as

produções dos Endipes seguem uma tendência de colaboração científica, conforme apontado pelos estudos de Lopes e Costa (2012).

Realizamos um levantamento dos cursos sobre os quais os pesquisadores desenvolveram pesquisas com foco nos Estágios Supervisionados, buscando, assim, identificar as áreas de conhecimento que têm discutido sobre a inserção dos licenciandos no futuro campo de trabalho. Em relação à metodologia de pesquisa, julgamos por bem verificar se houve avanços nas indicações dos procedimentos utilizados para obtenção dos dados, uma vez que os estudos de revisão e/ou estado da arte/conhecimento de Ventorim (2005) e de Brzezinski (2006) salientaram a fragilidade desses apontamentos. Esse fato também foi indicado por Romanowski (2006), que ao discorrer sobre as pesquisas denominadas do tipo “estado da arte em educação”, destacou a ausência de clareza dos autores em relação a pontos importantes dos estudos, por exemplo, objetivos e metodologia, havendo, inclusive, imprecisão em relação aos conceitos de metodologia e procedimentos metodológicos.

Compreendemos ainda, serem oportunas as discussões de textualidade inerentes à composição da identidade do Estágio Supervisionado; aos temas e subtemas mais frequentes nos textos produzidos nesse evento por meio da tematização; às ocorrências e lacunas nos debates em torno da temática; aos autores de referência nos quais os pesquisadores se apoiaram para fundamentar seus estudos; aos desafios enfrentados para realização dos Estágios Supervisionados, apontados pela produção acadêmica; aos indícios de contribuição do Estágio Supervisionado para a constituição da identidade docente dos professores em processo de formação.

Dessa forma, em síntese, para produção do estado do conhecimento sobre Estágio Supervisionado na formação de professores, nos Endipes de 2000 a 2012, realizamos as seguintes etapas de pesquisa: a) identificação dos textos que deveriam compor nosso *corpus* documental a partir da aplicação de descritores em todos os textos dos painéis dos Endipes do período da pesquisa; b) leitura exploratória dos textos selecionados para identificar quais deles elegeram o Estágio Supervisionado como problemática central de discussão; c) seleção de textos para análise em nossa pesquisa, a partir do critério de uso de uma das expressões, Estágio ou Estagiário/a, no título; d) definição dos indicadores bibliométricos que deveriam ser utilizados para exame dos textos; e) leitura de

todos os textos selecionados a partir do último critério estabelecido; f) lançamento dos dados em planilha do Programa Excel⁵, a fim de inventariar as informações quantitativas; g) organização gráfica dos dados no Programa Excel; h) cruzamento de dados e descrição/análise.

Assim, de acordo com o exposto, optamos por produzir um estado do conhecimento sobre os textos integrais dos painéis contidos nos anais, disponibilizados por meio de CD, das sete edições do evento, com periodicidade bianual, compreendidas entre os anos de 2000 e 2012, posto que os textos do ano de 2014 só foram disponibilizados em dezembro de 2015, após o encerramento da coleta de dados, que ocorreu em setembro do mesmo ano, como etapa preparatória do exame de qualificação.

Entendemos que com esse recorte, a abordagem das discussões apresentadas nas edições do Endipe de 2000, 2002, 2004, 2006, 2008, 2010 e 2012 representa uma expressiva amostra do debate sobre a temática em todo o país mobilizando instituições, sujeitos e seus saberes em torno da pesquisa educacional. Destacamos que as participações no evento alcançam a marca de até quatro mil participantes (ENDIPE, 2014) e constituem-se como:

[...] referenciais para a discussão das concepções e práticas de Estágio vigentes no Brasil. A análise das produções permite visualizar tanto os conceitos que vêm se consolidando quanto aqueles que vêm sendo superados diante das novas realidades educacionais. Tal movimento permite compreender o Estágio como campo de conhecimento para a aprendizagem da profissão (LIMA e COSTA, 2014, p. 141).

Reiteramos que nossa proposta de trabalho expressa a necessidade de ampliação da socialização de conhecimentos acerca do Estágio Supervisionado quando assumimos os Endipes como de importância ímpar para fornecer elementos para viabilizar a produção deste estado do conhecimento.

⁵ O Microsoft Office Excel é um editor de planilhas, de uso muito popular, produzido pela Microsoft para elaboração de tabelas e gráficos, auxiliando assim na análise de dados

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: PERCURSOS E PERSPECTIVAS DE 1970 A 2015

A produção deste capítulo revela nosso interesse em imergir na trajetória da formação de professores no Brasil, com vistas a compreender o Estágio Supervisionado nesse contexto. Ao longo das últimas cinco décadas, significativos traços foram imputados pelas normativas na formação de docentes, de forma que, compreendemos que os estudos relativos aos estágios supervisionados das licenciaturas passam por uma análise da trajetória da formação de professores no Brasil, pois conforme Bloch (2001, p. 60), “[...] nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento”.

Portanto, é necessário lançar o foco sobre os principais objetivos dos cursos de formação de professores para que se alcancem os propósitos inerentes não apenas à área específica de conhecimento, mas também da formação para a docência, assim:

O curso de licenciatura tem uma intenção definida de promover a formação do professor. É preciso que seja construído com os alunos um conhecimento que considere a parte específica, relativa à área de formação [...] e a parte pedagógica, que tem a função de ensinar a aprender a docência (LIMA, 2012, p.159).

Depreendemos que é oportuno contextualizar inicialmente a formação, uma vez que se trata de um conceito carregado de uma multiplicidade de sentidos. Contudo, aqui, escolheremos algumas delimitações, especialmente com o aporte teórico de Nóvoa, que trata da formação de professores como espaço/tempo essencial para a conquista da composição coletiva do que é ser professor, superando a ideia do simples lugar de constituição do profissional que domina técnicas para a transmissão de conhecimentos (NÓVOA, 1992). De acordo com o mesmo autor, “[...] a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 1988, p. 116).

Nóvoa (2004) argumenta ainda em favor da relevância de uma formação que seja constituída pela autoformação, em que o formador possa produzir sua própria formação pelo viés da reflexão a respeito de sua trajetória, na correspondência com outros, na produção de aprendizagens mútuas por meio “[...] dos saberes, das técnicas e da compreensão crítica” (2004, p.16). Nessa perspectiva, o autor defende

a proposta da partilha das experiências, que não se constrói de forma compulsória, mas deve, sim, ser uma via obrigatória dentro dos grupos, com vistas a contribuir para a colegialidade, para a troca no interior dos grupos, para a construção de uma cultura de colaboração, configurando-se como uma possível opção na qual devem estar fundamentadas as práticas de formação, sempre ancoradas no diálogo profissional, sempre coerentes e harmoniosas (NÓVOA, 2009). Nas palavras do autor, “[...] única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (NÓVOA, 2009, p. 23).

Soma-se a essa premissa,

[...] a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas (NÓVOA, 2009, p. 7).

É importante destacar que o processo de partilha só se efetiva quando a comunicação das experiências é privilegiada, pois a consolidação dos saberes só será realizada quando cada professor participar de uma troca de experiências e saberes, assumindo-se ao mesmo tempo como formando e formador.

Essa concepção está em harmonia com a proposta defendida pelos autores Lima e Sales (2014), que recomendam a formação como processo ininterrupto, iniciado na licenciatura, que contemple uma permanente reflexão em relação à formação para docência. Nesse sentido, os cursos de formação inicial de professores serão um *locus* para o encadeamento de conhecimentos e para a socialização de vivências, uma vez que se trata de uma profissão que extrapola o limite das atividades burocráticas, para que o ensino seja realizado como meio basilar para oportunizar a humanização dos estudantes que, historicamente situados, anseiam por uma formação que parta daquilo que lhes falta no cotidiano, um ensino como prática social (PIMENTA, 2009).

Nesse sentido, podemos vislumbrar a possibilidade do reconhecimento de um outro modelo de formação, viabilizado pela possibilidade da formação constituída nas práticas de pesquisa e mobilizada pelas inquietudes que surgem durante esse processo, sendo, nas palavras de Pimenta:

[...] a valorização dos processos de produção do saber docente a partir

da prática e situando a pesquisa como instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e chegada da pesquisa (PIMENTA, 2002, p. 22).

Desse modo, a construção da identidade docente é necessária aos professores para promover a capacidade de articular destrezas que são motivadas pela vivência habitual não apenas da escola, mas também de seu contexto social, o que se alinha com a perspectiva de Pimenta e Lima, ao considerarem que:

[...] os processos de formação devem possibilitar a construção dos saberes pelos professores, a partir dos desafios que a prática de ensino demandam do cotidiano, além da mobilização de [...] conhecimentos da teoria da educação e do ensino para as áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social e que desenvolvam nelas a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência), para, a partir desta, constituir e transformar seus saberes/fazerem docentes num processo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 92).

Essa perspectiva de formação de professores é fomentada quando a licenciatura não mais é compreendida como o início e tampouco como o término do processo da formação, sendo também constituída pelas vivências da prática da docência. Nessa linha, Pereira (2000) argumenta que é imprescindível compreender que a formação do professor começa antes mesmo da formação acadêmica e prossegue durante toda a sua vida profissional, ou seja, o professor é um eterno aprendiz. Assim, compreendemos, conforme Lima (2012), que “[...] não nos tornamos professor da noite para o dia. Ao contrário, fomos constituindo essa identificação com a profissão docente no decorrer da vida, tanto pelos exemplos positivos, como pela negação de modelos” (p.39).

Compreendemos também a complexidade do processo de formação de professores, que vai muito além da mera transmissão de conteúdos científicos ou de treinamento técnico, uma vez que assumimos, conforme Ghedin e Almeida (2008, p. 2), que a formação inicial de docentes “[...] é muito mais do que ensinar-lhes a ensinar, é dar-lhes condições de existência, que significa fazer a experiência da passagem do vivido em conhecimento que sustenta um modo próprio de estar no mundo”.

Essa perspectiva é complementada pela ideia de que a formação ultrapassa o conglomerado de instruções técnicas obtidas em sucessivos cursos, sendo, além disso, o resultado de uma reflexão crítica, uma análise que, segundo Nóvoa (1992), é ignorada, o que provoca a necessidade do reconhecimento de que a lógica da atividade educativa é formar-se considerando as dinâmicas peculiares da formação, pois para o autor:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p.13).

Para esse autor, o resultado desse processo é o estímulo ao desenvolvimento profissional de professores com autonomia contextualizada da profissão, que valorize os paradigmas da formação docente no qual professores reflexivos avocam para si o compromisso de seu desenvolvimento profissional, tornando-se, assim, personagens centrais na proposição de novas políticas de educação, uma vez que esse é um campo em que convivem atores individuais e coletivos, capazes de construir um processo humano e social, com limites estabelecidos num contexto de autonomia para construção de projetos próprios (NÓVOA, 1992).

Ainda nesse sentido, Almeida (2007) contribui com a perspectiva da formação tendo-a como um processo que pressupõe crescimento e desenvolvimento pessoal e cultural, não na perspectiva de uma construção apenas técnica, mas sim, de desenvolvimento reflexivo, uma vez que o sujeito precisa contribuir com o processo de sua própria formação com base em conhecimentos, representações e competências que já possui. Para a autora, a formação pode ser considerada de ângulos diversos, a depender do ponto de vista que a orienta ou do sujeito que a coloca em ação.

Ao tratar da formação de professores, Pereira (2000) anuncia que se trata de uma ocasião favorável para a aquisição do que significa a construção e o estímulo ao conhecimento dentro da escola, sendo também propícia para conhecer as características da cultura escolar, a história da ciência e do ensino com que se propõem a trabalhar e o instante em que se relacionam. Para Garcia (1995), a formação deve ser percebida como processos voltados para apropriação e ressignificação de conhecimentos, de aquisição de saberes, de saber-fazer e de saber-ser, geralmente associados ao preparo para o exercício de uma atividade.

Ao caracterizar a formação de professores, Nóvoa (2009) descreve a necessidade de que, nesse processo, devam ser desenvolvidos, nos licenciandos, hábitos de reflexão e também de autorreflexão, os quais, segundo o autor, são primordiais, uma vez que a profissionalidade da docência não está resumida em raízes científicas ou até mesmo pedagógicas, mas primordialmente nas referências individuais.

O autor, já desde o fim da década de 1990, tratava das peculiaridades da formação de professores e da alternância comum nesse campo que transita por referenciais pautados no acadêmico que têm por base as instituições de formação e por aqueles que têm por base a escola. Nesse sentido, para Nóvoa (1999, p. 26)

A formação de professores é, provavelmente a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo de sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar essa dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância.

E na continuidade dessa investigação da relação da formação de professores com as escolas, que se constituem como o futuro campo de atuação dos egressos das licenciaturas, temos o próprio Nóvoa (2009) e também Pimenta e Lima (2004) que defendem a necessidade de interlocução entre as instituições de formação de professores e o contexto da escola.

O curso de licenciatura tem uma intenção definida de promover a formação do professor. É preciso que seja construído com os alunos um conhecimento que considere a parte específica, relativa à área de formação e a parte pedagógica, que tem a função de ensinar a aprender a docência (LIMA, 2012, p.159).

Nesse panorama, consideramos que se encaixa a proposta de formação de professores que, realizada em articulação com a escola de educação básica, possa privilegiar o diálogo constante entre as instituições de formação de professores e seu futuro campo de atuação, promovido pela via do Estágio Supervisionado. Tal proposição coaduna com o projeto defendido e tomado como indispensável por Nóvoa (2009, p. 27) ao avaliar que:

[...] uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos.

Nesse contexto, Pimenta (1998), ao tratar das identidades e saberes da docência, também ressalta o mérito de articular a formação de professores ao contexto da escola, uma vez que tal prática proporciona aos novos professores o conhecimento das carências da profissão e a oportunidade de irem construindo aprendizagens, levando em conta suas histórias de vida, seus valores, suas representações, seus anseios e inquietudes. Nesse sentido, Nóvoa (2001) refere-se ao professor como

agente da escola, devendo ter lugar central no seu processo de autoformação e autoconhecimento, uma vez que a formação se constitui em um processo que pertence ao próprio sujeito.

Também atuam na defesa dessa proposta os autores Lüdke e Boing (2012) quando afirmam que não se pode dispensar a parceria entre universidade e escola se o que aspiramos é que os estudantes em situação de estágio tenham a oportunidade de olhar com atenção e acompanhar as práticas habituais dos professores, inserindo-se nas relações cotidianas no interior da escola, identificando, dessa forma, a complexidade do trabalho docente.

Há, por parte de Nóvoa (2002), uma complementação dessa análise quando o autor indica a necessidade de contemplar, no processo de formação, as experiências de outros espaços, uma vez que:

Diante do exposto, a formação de professores deve considerar os processos de aprendizagem dos sujeitos em seus múltiplos ambientes sociais, não apenas a escola, a sala de aula, mas as experiências pessoais e pré-profissionais que estarão presentes, mesmo que inconscientemente, no fazer pedagógico deste professor ao atuar em sala de aula (NÓVOA, 2002, p. 17).

Tendo considerado um conjunto de pressupostos sobre a formação de professores na atualidade, julgamos pertinente realizar um percurso pelas normatizações para essa área. Com a pretensão de discorrer sobre algumas das concepções de professores que foram referência para a elaboração das regulamentações para formação docente nas cinco últimas décadas, traçamos um roteiro desse percurso, adotando como guia as diretrizes curriculares para formação de professores desde 1970 até 2015. Posto que a nossa pesquisa objetiva discutir o Estágio Supervisionado na formação de professores, não podemos deixar de contemplar, neste capítulo, as referências a ele nessas normativas.

E por ser necessária uma trajetória da formação de professores no Brasil, desde a década de 1970 até os dias atuais, compreendemos que esse recorte se justifica para o atendimento de nosso propósito de evidenciarmos alguns importantes marcos da formação de professores no Brasil. Portanto, para atendimento desse objetivo, demarcamos nossa opção pelos pontos de partida e chegada que escolhemos, respectivamente, como sendo: a regulamentação da habilitação de magistério em nível de segundo grau, que tomou corpo por meio da Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus recente

legislação sobre formação de professores para a educação básica, Resolução nº2 publicada em 1º de julho de 2015.

A partir da publicação da Lei 5.692/71, foi estabelecida a exigência de uma formação mínima de magistério, no nível do denominado, à época, segundo grau, ou seja, com a substituição da escola normal pela habilitação do magistério. Ainda eram previstas algumas possibilidades do exercício da docência sem tal formação, a título de exceção, desde que não existissem na região profissionais habilitados.

A reforma desencadeada por essa normativa veio, de acordo com a análise de Ricci (2003), revestida de contornos essencialmente behavioristas, para deixar o modelo de educação em sintonia com o projeto de desenvolvimento econômico e tecnológico já declarado nos planos de desenvolvimento plurianuais, tornando relevante a alteração no currículo educacional que previa, inclusive, a supressão de disciplinas mais reflexivas como sociologia e filosofia.

Complementando essa avaliação, temos a análise de Cury (1982), que traz relevante consideração sobre o tema quando expõe que, a partir dessa diretriz, foram retirando dos professores os seus instrumentos de trabalho, tanto no que se refere ao conhecimento necessário para alcançar seus objetivos, quanto em relação aos meios e procedimentos que os professores consideravam mais adequados. Nas palavras do autor:

O professor foi sendo paulatinamente esvaziado dos seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (saber), do método (saber fazer), restando-lhe agora, quando muito, uma técnica sem competência, cuja formulação mais apropriada ouvi de uma professora primária: 'somos feitoras, não só pelo papel de capatazes como pelo de tarefeiras (CURY, 1982, p.59).

Para o autor, o emprego do termo “tarefeiro” não é aleatório, pois se, inicialmente, o professor conservava os recursos para o exercício da docência, nesse novo momento, há novas exigências em relação à forma de ensinar, num contexto de crescimento da demanda pela escolarização com acesso das classes menos favorecidas financeiramente.

Outros autores corroboram com essa análise, a exemplo de Carvalho (2004), que contribui com essa discussão ponderando a relevância da participação dos professores na seleção dos seus objetos de ensino, apontando as consequências de ignorar essa necessidade, uma vez que para a autora:

Na medida em que os professores deixam de ser responsáveis pela

produção dos objetivos, conteúdos, métodos de seu trabalho (transferidos para equipes técnicas, livros-didáticos e outros), ocorre um estranhamento entre os professores e sua produção/trabalho com consequências evidentes tanto para professores como para o uso por parte dos alunos. Nesse processo, tanto professores como alunos tendem a ser consumidores e/ou usuários de saberes e lógicas alienígenas para eles (CARVALHO, 2004, p. 29).

Por meio do Parecer nº. 349/72, de 6 de abril de 1972, novas diretrizes foram estabelecidas para a organização da habilitação ao magistério. Um novo formato que previa a habilitação específica do magistério, sistematizada em duas modalidades, sendo a primeira com a duração de três anos e 2.200 horas de formação, com vistas a habilitar para a docência até a 4ª série do 1º grau e, para aqueles que buscassem uma habilitação para o magistério dos dois anos seguintes, ficou regulamentada a necessidade de 2.900 horas, em quatro anos.

Para Saviani (2009), a fim de atender o público do ensino primário, ocorreu uma precarização da formação docente, constatada a dispersão dessa habilitação em meio a tantas outras, o que teve por consequência uma redução do currículo necessário para formar tais professores. Ainda de acordo com o autor, para que se alcançasse uma formação geral, havia o currículo mínimo, que reunia os conhecimentos do núcleo comum, determinação válida em todo o território nacional para o ensino de 1º e 2º graus, e ainda uma fração diversificada, para alcançar a formação especial. Nesse sentido, foi que habilitação de 2º Grau ocupou o espaço do antigo curso normal.

Pereira (2000) complementa que se tratava de uma perspectiva em que o docente era o responsável por dispor, em ordem, tudo o que deveria ser usado como ferramenta e/ou conteúdo para alcançar os melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem. Como resultado desse dispositivo legal, retomou-se a possibilidade de formação, em nível médio, de docentes para atuação geral na educação básica. Entretanto, não foi excluída a possibilidade de continuidade da formação em nível superior. As diretrizes desse momento peculiar da formação de professores também chamaram a atenção por apresentarem evidente influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional nesse campo (CANDAU, 1982).

Nesse novo modelo, a formação de professores estava estruturada em dois grandes eixos curriculares: um núcleo comum de formação geral, constituído de disciplinas da área de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências; e outro, de

formação especial, o qual abarcava os fundamentos da educação, a estrutura e o funcionamento do ensino de primeiro grau e a didática que incluía a prática de ensino (SHEIBE, 2008).

Pela análise de Saviani (2008), nesse período, o pensamento educacional foi vigorosamente influenciado pela concepção tecnicista, ancorada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade e na organização do processo como garantia da eficiência.

Para Feldens (1984), a visão funcionalista que pairava sobre a educação levava ao foco a “experimentação, racionalização, exatidão e planejamento” na formação docente, o que é exemplificado pelo grande número de estudos sobre formação desses profissionais que apontavam numerosas referências aos métodos de treinamento. Portanto, podemos inferir que formação de professores nos anos 1970 se caracteriza por um período de treinamento técnico dos docentes (CANDAU, 1982; 1987), (FELDENS 1984), (FREITAS 2002), e (PEREIRA 2000).

Assumindo a disputa entre concepções de formação de professores existentes no Brasil, Ventrone (2005), em diálogo com Freitas (2002), traz à roda de discussões o movimento de educadores, organizados em instituições representativas, que sentiam a necessidade de reformulação dos cursos de formação de profissionais da educação, com vistas à promoção da formação e à profissionalização docente, por meio de diversas entidades, como listamos: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR), e Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, e ainda pela produção acadêmica desses profissionais da educação.

Nesse cenário, entre o final da década de 1970 e início da de 1980, durante a I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo, criou-se o Comitê Nacional Pró-formação do Educador que, de acordo com Brzezinski (1992), era promotor de conferências e pesquisas sobre a reformulação dos cursos de pedagogia por todo o país, tendo o apoio de instituições de educação básica e universidades, além de associações científicas e educacionais. Entretanto, posteriormente, por interferência governamental, esse comitê foi incorporado pela

Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE. No ano de 1990, essa Comissão acabou por ser absorvida pela atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), carregada de expectativas de que poderia contribuir com novos rumos para as licenciaturas.

Por ser insatisfatória a análise do processo de formação de professores com foco no funcional e operacional, assiste-se, como consequência, o despontamento de outros modelos voltados para uma investigação na qual estivesse situada numa relação com seus condicionantes históricos, políticos e sociais (CANDAU, 1987).

Entretanto, na segunda metade dos anos 1970, o predomínio desse modelo funcionalista começa a ser questionado, uma vez que, por ocasião da influência das correntes filosóficas e sociológicas, a educação “[...] passa a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente” (PEREIRA, 2000, p.17), sendo que, na transição da década de 1970 para 1980, as discussões em torno do modelo de formação de professores são mais adequadamente ilustradas por uma ruptura com a perspectiva focada na instrumentalização técnica.

Portanto, essa nova percepção em relação à atuação dos professores, antes vista como sendo de uma neutralidade prática, ascendeu a um estágio de ação transformadora, impulsionada pelo movimento que ocorria nos centros de formação docente e universidades brasileiras com a chegada das teorias sociológicas para as quais a escola era um meio de propagação das relações sociais (PEREIRA, 2000).

Nesse cenário, a escola revela-se como instância cuja finalidade deve ser a promoção do conhecimento e a formação das próximas gerações, sendo o docente da educação básica aquele que ora é visto como multiplicador dos ideais de uma sociedade capitalista e, em outros momentos, tem sua atuação identificada como de grande relevância no escopo de um projeto de organização social, com envolvimento da comunidade interna e externa da escola, em benefício das camadas populares (WEBER, 2003).

Tal análise não deixa de ser atual, uma vez que Carvalho (2004), ao tratar das diretrizes para formação de professores, publicadas dois anos antes (Brasil, Resoluções nº 1 e 2 de 2002), também ressalta a permanência dessa

responsabilidade imputada aos professores pela formação da sociedade do futuro. Ou seja, a sociedade confere aos docentes uma responsabilidade pela formação de pessoas que devem estar preparadas para serem integradas ao que se exige, por exemplo, para o exercício de uma profissão. Nas palavras da autora, há uma “[...] pressão social sobre a educação e o professor no sentido de lhes atribuir uma responsabilidade e um papel central na dinâmica da sociedade tecnocrática competitiva” (p. 30).

Esse movimento desencadeou, ao fim dos anos 1970, numa maior polarização das discussões em torno da atuação docente com caráter político (PEREIRA, 2000). E, ao desfecho dessa década, o estudo dos cursos de formação de professores ocorria essencialmente pelos aspectos “[...] funcionais e operacionais” (CANDAUI, 1987).

Nesse contexto, então, podemos inferir, da década de 1970, que o olhar direcionado para formação de professores, ao mesmo tempo em que esperava destes, uma contribuição para a educação de cidadãos para um esperado modelo de sociedade, os preparava como técnicos que, quando portadores de um dado conjunto de habilidades, deveriam ser meros retransmissores de conhecimentos.

A passagem para a década de 1980 tem início numa conjuntura na qual o professor, ainda tido apenas como reprodutor de informações, começa a identificar a necessidade de rever essa concepção, avançando para o conceito de professor como educador, uma vez que se compreendia que o termo educador foi tomado como mais abrangente, e o intenso uso do termo em substituição a “professor” manifestava a insatisfação com a formação para a docência, pois, de acordo com Santos (1992), a ideia era de que as licenciaturas e a pedagogia deveriam primar pelo ato de educar, acima do interesse em ensinar, o que seria uma consequência da formação de “educadores”.

Pereira (1996) conclui essa análise considerando que:

A figura do “educador” dos anos 80 surge, então, em oposição ao “especialista de conteúdo”, ao “facilitador de aprendizagem”, ao “organizador das condições de ensino-aprendizagem” ou ao “técnico da educação” dos anos 70. Dessa forma, pretendia-se que os “educadores” estivessem cada vez menos preocupados com a modernização de seus métodos de ensino e com o uso de recursos tecnológicos e, cada vez mais, percebessem seu papel como de um agente sócio-político (PEREIRA, 1996, p. 31).

Nessas circunstâncias, ainda no início dessa nova década, há, marcadamente, um

desejo de rompimento com o paradigma de formação do professor alicerçado no modelo de racionalidade técnica, num contexto histórico de abertura política do país, o que representou o despertar da consciência de quão grande era a influência da política na formação de professores.

Considerando que a formação de professores deve abranger três aspectos, o saber, o saber fazer e o saber ser, e que ocorrem alternâncias de um ou outro enfoque na história da constituição das licenciaturas, no início da década de 1980, havia uma valorização do saber ser ou do professor educador pela estimativa de que a qualidade da relação professor-aluno era proeminente quando posta diante da dimensão dos conhecimentos técnicos, quando se tratava do trabalho escolar (LIBÂNEO, 1981).

Portanto, a primeira metade dos anos 1980 foi marcada por um intenso debate acerca da formação de professores, com foco em dois temas reconhecidos como relevantes: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. Naquele período, alimentava-se a crença de que era mais importante determinar quais seriam as atribuições dos professores para, em seguida, realizar as reformas pedagógicas ou curriculares nas licenciaturas (SANTOS, 1991).

Essa nova perspectiva para formação docente emergiu num momento em que a sociedade brasileira avançava em direção ao processo de redemocratização, como uma contribuição da área da educação ao movimento de superação do autoritarismo implantado a partir de 1964 (CANDAUI, 1987).

Esse decênio também é marcado por um expressivo movimento que tinha como propósito reformular os cursos de pedagogia e as licenciaturas, em contraponto ao que considerava ser um descompasso entre o ordenamento legal e a realidade socioeconômica e política brasileira. Após a realização de diversos seminários regionais e estaduais, ocorre, em 1983, como marco desse movimento, o Encontro Nacional de Belo Horizonte, ocasião na qual é aprovado o “Documento de Belo Horizonte”.

A esta altura, o Comitê Nacional Pró-Formação da Educação transforma-se na “Comissão Nacional pela Formação de Educadores”, sendo, naquele momento, o mediador para acompanhar a continuidade do processo, bem como para promover,

inclusive, o debate sobre temas inerentes.

Em 1986, nova resolução foi publicada pelo Conselho Federal de Educação que permitia, aos cursos de Pedagogia, oferecerem habilitação para o magistério do primeiro ciclo da educação básica, 1ª a 4ª série, além da formação de técnicos em educação.

Todavia, num cenário de desvalorização profissional por meio da descaracterização de sua profissão, associada a um fundamento de produtividade que teve por desfecho a “taylorização” da educação (PEREIRA, 2000), as reformas nas licenciaturas tiveram impactos apenas parciais sobre a prática.

Em 05 de outubro de 1988, é publicada a nova Constituição Federal como um marco do primeiro momento de efetiva participação da sociedade civil num processo constituinte e, no que se refere à educação:

Se comparados com a política educacional da ditadura militar, na qual a ação do Estado em matéria de educação consistiu no estímulo e incremento, inclusive financeiro, à iniciativa privada, os avanços conquistados na Constituição ficam evidentes. O mesmo vale em relação à destinação de recursos públicos às empresas de ensino, prevista no § 3º do art. 142 da Constituição de 1967 e limitado na Constituição de 1988. Entretanto, se comparados ao déficit histórico de escola pública no Brasil e as suas necessidades para a reversão deste quadro, as conquistas precisam ser relativizadas (SILVA, 2004, p. 96).

Durante o processo de produção do capítulo da Educação no transcurso da escrita da constituição, alguns temas ganharam destaque por suscitarem maiores debates, a saber: a definição da educação, os deveres do Estado com relação ao ensino, os critérios de distribuição dos recursos públicos e os princípios de organização da universidade. Mas, a maior polêmica girou em torno do tema da utilização dos recursos públicos, tendo quem defendesse sua aplicação apenas na escola pública e, por outro lado, aqueles que julgavam pertinente a participação do setor privado na destinação desses recursos.

Outro ponto que merece destaque foi a criação do Fórum “Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita”, com a participação de 15 entidades de alcance nacional que, a partir do diagnóstico realizado na IV Conferência Brasileira de Educação em 1986, assumiu o propósito de estabelecer uma organização e promover a articulação para a condução de um processo em defesa da educação pública, crítica, laica, democrática e de qualidade.

A denominada Carta de Goiânia, aprovada durante esse evento, expressa os

principais apontamentos resultantes das discussões dos seis mil participantes que ali estiveram. A expressão das aspirações desse grupo foi representada por quatro aspectos, fundamentalmente: 1. A educação é direito de todo cidadão, sendo dever do Estado oferecer ensino público, gratuito e laico para todos, em todos os níveis; 2. O Governo Federal destinará nunca menos de 13% e os governos dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, no mínimo 25% dos recursos arrecadados para manutenção e desenvolvimento do ensino público e gratuito; 3. As verbas públicas destinam-se exclusivamente às escolas públicas, criadas e mantidas pelo Governo Federal, pelos estados, Distrito Federal e municípios. 4. A democratização da escola em todos os níveis deve ser assegurada quanto ao acesso, permanência e gestão.

Cabe destacar a relação das instituições da educação que participavam do referido Fórum e, portanto, têm seus anseios representados nesse documento: Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Associação Nacional dos Profissionais de Administração Escolar (ANPAE), Confederação dos Professores do Brasil (CPB), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), além de instituições que representavam os trabalhadores da educação e em geral, de servidores públicos, advogados e estudantes entre outras, com o objetivo de coordenar o movimento e as articulações em torno da defesa da educação pública, crítica, laica, democrática e de qualidade. Portanto, a década de 1980 teve importante destaque no campo da formação de professores, especialmente pela intensificação da organização dos docentes, com vistas a exercer uma influência mais efetiva na construção da formação de seus pares.

Um marco no campo da formação de professores, já no ano de 1990, foi o início das atividades da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). É relevante destacar que, por ocasião de sua participação na audiência pública do Conselho Nacional de Educação – Regional Recife – no ano de 2001, a Associação, ao manifestar-se em relação à proposta das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, reafirma seus princípios básicos para os cursos de formação de profissionais da educação, conforme consideramos pertinente mencionar:

A formação para a vida humana, forma de manifestação da educação

omnilateral dos homens; a docência como base da formação; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica, a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação; o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional (ANFOPE, 2000, p. 37).

Oliveira (1997) identificou avanço por parte dos legisladores ao envolverem a sociedade civil na composição da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para a autora, isso tirou os legisladores do cenário político-partidário colocando-os mais próximos da sociedade política, visto que manifestaram interesse em atuar junto com a sociedade civil, conhecendo suas reivindicações. Contudo, esse diálogo ainda que presente no início das discussões sobre a legislação educacional logo foi sobrepujado pelos interesses defendidos por forças políticas diversas.

Não diferente do que se podia esperar, a existência desse espaço de debates viabilizou a defesa de pontos de vista antagônicos em relação à educação, com a contraposição dos defensores do ensino público frente àqueles que pretendiam avanços para a educação privada, representando as instituições laicas ou confessionais, promovendo, de ambos os lados, a apresentação das mais divergentes propostas para a educação brasileira.

No que tange à formação de professores, esse tema veio ao cenário especialmente no momento dos debates sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e de suas especificidades, incluindo as diretrizes para formação docente e os prazos necessários para operacionalização. Assim começam a ser esboçadas as normativas para qualificação docente e a definição dos conteúdos.

Está registrada na história da elaboração dessa norma legislativa, que concebe as bases da educação nacional, a disputa de forças com seus respectivos projetos e a ativa manifestação da sociedade civil representada por movimentos e instituições diversas na tentativa de garantir que a LDB atendesse aos anseios daqueles que estão diretamente envolvidos na educação ou são por ela atendidos nos diversos segmentos do ensino.

Por iniciativa do então deputado Otávio Elísio, foi apresentado na Câmara dos

Deputados um Projeto de LDB. Esse projeto (1258/88) refletia as discussões que já estavam ocorrendo no Brasil em diferentes congressos, encontros, simpósios e seminários, que reuniam entidades representativas do setor educacional.

A Comissão de Educação da Câmara realizou, então, 40 audiências públicas para a discussão do Projeto. No segundo semestre de 1989, os debates foram realizados contando com a participação de representantes de entidades da sociedade civil e ainda de instituições ligadas às esferas de governo na área da educação.

Com a criação desse espaço para a discussão das questões educacionais, os debates se intensificaram. Nesse momento, mais uma vez, os “partidos ideológicos”, partindo de sua visão de mundo e de seus interesses, apresentaram propostas diferenciadas para a educação brasileira. Dessa forma, organizaram-se, de um lado, os defensores do ensino público e, de outro, os defensores da iniciativa privada, empresários laicos e representantes das entidades confessionais. Mais uma vez, na história da educação brasileira, a correlação de forças entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado iria definir os avanços e recuos da legislação educacional. Nessa luta, capital e trabalho hegemonizar seu projeto de escola.

Oito anos depois, após um conturbado processo de discussões e aprovações entre Câmara dos Deputados e Senado, promulga-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sob o número 9.394, em 20 de dezembro de 1996. Do ponto de vista da formação de educadores, há, pelo menos em parte, um avanço ao reservarem-se todo o Título VI para tratar dos profissionais da educação e alguns capítulos específicos sobre a instrução destes, incorporando, por exemplo, no artigo 65 a exigência de 300 horas de prática de ensino nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 1996).

Para atender à nova demanda de instrução do magistério, foram criados os Institutos Superiores de Educação para formação dos educadores em nível superior, seja nas licenciaturas ou nas graduações plenas, o que se tornou a titulação mínima para o exercício da docência, tanto na educação infantil quanto no 1º ciclo da educação básica.

Tais Institutos deveriam manter, de acordo com o artigo 63 da LDB, cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive para o curso

normal superior, programas de formação pedagógica para portadores de diploma de educação superior que quisessem se dedicar à educação básica e programas de educação continuada para os profissionais da educação básica.

Outros destaques são feitos a partir da análise da LDB, de acordo com Ramos (2001), que integrou a noção de competência à reforma educacional brasileira. Nessa linha, para a ANFOPE (2000, p. 3),

[...] estas normativas estão ancoradas pela concepção de uma formação técnico-profissionalizante, centrada na concepção de competência como alicerce tanto da proposta pedagógica quanto da estrutura institucional, reforçando assim a formação tecnicista.

No ano de 2002, duas importantes normativas são publicadas com novo ordenamento sobre a formação de professores: as Resoluções nº1 e nº2 do CNE, de 18 e 19 de fevereiro de 2002, respectivamente. A primeira, institui as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em cursos de licenciatura plena. Essa normativa traz grande detalhamento sobre diversos temas ligados à formação para a docência, com especial destaque para as competências necessárias ao exercício do magistério em suas diversas etapas e modalidades.

O conceito de competências, longe de ser uma unanimidade entre os autores da educação, é muitas vezes analisado por um viés mais crítico, como por Pimenta e Lima (2011) que, ao tratarem o tema, são contundentes ao apontar que não se trata apenas de uma opção conceitual, uma vez que o fato das competências terem sido alocadas como núcleo da formação demonstra que há, da parte do legislador, uma redução da atividade docente a uma performance meramente técnica.

A noção de que o professor precisa dominar determinadas competências, compreendidas como habilidades necessárias para o desempenho de suas atividades cotidianas, pode ser interpretada como sinônimo da dispensa de um processo de formação que leve em conta tudo aquilo que já foi apontado como de grande valor nesse contexto, conforme registrado por Nóvoa (2009), Pereira (2000) e, ainda, Lüdke e Boing (2012) dentre outros, e destacado por Carvalho (2004, p. 23),

Um profissional só pode ser competente porque atinge determinados objetivos sob certas condições, tomando a fixação de competências, assim como o acompanhamento de seu desenvolvimento, por meio de avaliação, uma atitude inerente aos pressupostos desse perfil profissional.

Ainda nessa mesma linha de análise, Carvalho (2004) contribui manifestando o cuidado que deve ser empreendido em relação ao tema, uma vez que é temerosa a vinculação do conceito de profissional competente às habilidades humanas e a dimensões de tempo, lugar e espaço, tão necessárias na constituição do professor.

Vale ressaltar que, de acordo com o Caput do Artigo 15 da Resolução nº1, as Instituições de Educação Superior (IES) teriam um prazo de dois anos para adequarem seus cursos, o que certamente causou grande dificuldade para as equipes proponentes dos novos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) atenderem a essa normativa, haja vista que, desde sua concepção até sua aprovação final e início da vigência nas respectivas instituições, muitas vezes o processo de tramitação dos PPC é longo e demorado. Fato é que, em agosto de 2004, sob a orientação da Resolução nº2 do CNE, de 27/08/2004, o prazo foi estendido para pouco mais de 20 meses.

Na sequência das legislações sobre formação de professores, a Resolução nº2/2005, que trata da duração e da carga horária dos cursos de licenciatura, traz avanços, no que concerne à destinação de tempo específico para a formação prática, ao distribuir as 2.800 horas, reservando 1.800 para os conteúdos de natureza científico-cultural, e ao prever as 400 horas de estágio supervisionado. Temos então aqui, em relação aos estágios supervisionados, um avanço em relação à LDB 9394/96, que previa apenas 300 horas.

Poderíamos apontar como um destaque dessas diretrizes, a previsão de 400 horas de prática como componente curricular e mais 200 horas de atividades complementares, o que pode proporcionar o enriquecimento da formação, que adquire impulso para deixar de ser restrita às atividades de sala de aula, tanto na formação da academia, quanto nos momentos da prática nas escolas. Contudo, há críticos dessa demarcação específica para o chamado momento da prática.

Por outro lado, na análise das autoras Pimenta e Lima (2011, p. 85), a respeito da Resolução nº2/2002, houve um retrocesso ao se inserirem as competências no núcleo da formação de professores, o que, segundo as autoras “[...] reduz a atividade docente a um desempenho técnico”, remetendo-nos à concepção tecnicista dos anos 70.

Em 2009, mais precisamente em 11 de fevereiro, com o advento da Resolução nº1,

uma normatização é proposta para operacionalizar a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura, com vistas a atender os professores que atuavam na educação básica pública. Sobre essa diretriz, cabe destacar que a carga horária mínima de formação deveria ser de 800 horas quando a segunda licenciatura pertencesse a mesma área do curso de origem e, 1.200 horas, caso fosse de uma área diferente, tendo um mínimo de 200 horas de estágio supervisionado. Não se pode afirmar que esse dispositivo alcançou grande adesão das Universidades Públicas no sentido de promover essa formação complementar, comumente denominada de complementação pedagógica.

Após pouco mais de uma década de adaptação às normas para formação de professores, ocorre a publicação da Resolução nº2, de 1º de julho de 2015. Essa norma, sobre a qual levantamos aqui alguns pontos que consideramos relevantes, prevê o prazo de dois anos para a adequação dos currículos dos cursos e ainda se encontra em debate, especialmente no interior das IES, tendo em vista a necessidade de ajustamento para alcançar a necessária implementação nos currículos dos cursos.

O primeiro aspecto que merece ser mencionado sobre a publicação dessa normativa é o fato de a legislação espelhar o esforço da atual política de educação para difundir diretrizes que contemplem a diversidade do público de nossas escolas de educação básica ao fazer referências, desde os “considerandos” e ao longo da maior parte de seus artigos, à exigência de formação de professores que, quando egressos, estejam preparados para o ensino numa perspectiva que contemple os direitos humanos, a sociedade multicultural, atendendo a diversidade de público que a escola recebe (do ponto de vista étnico-racial, geográfico, socioeconômico) e ainda àqueles que se encontram em cumprimento de medidas socioeducativas. Para Dourado (2015), com essa demarcação, teremos como egressos da formação inicial e continuada, professores que dominem,

[...] um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de

educação básica. Nessa direção, o projeto de formação deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência (DOURADO, 2015, p. 307).

Contudo, consideramos que a Resolução poderia contemplar maiores detalhamentos no que se refere à formação para o atendimento educacional de crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, os quais requerem das instituições de todos os níveis de ensino, adequação, não apenas de espaço físico e das condições de acesso, como também de acessibilidade aos currículos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

Outra inovação no texto orientador é a constante menção à necessidade de articulação entre os Projetos Pedagógicos de Curso com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o que é muito relevante, já que visa assegurar consenso e direcionamento de esforços entre as políticas das IES.

Por imposição dessas Diretrizes, novos PPC deverão ser produzidos, uma vez que há necessidade de modificações significativas nas propostas de currículos já existentes para atender demandas, como a que destacamos aqui: o aumento da carga horária mínima de 2.800 horas para 3.200 horas, no Artigo 13, § 1º, da Resolução nº2 de 1/7/15 do Conselho Nacional de Educação Superior, em que também há indicação de que essas horas devem ser distribuídas em 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos. No mesmo artigo, há orientação sobre temas antes não exigidos como direitos humanos, faixa geracional, direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Por meio dessas novas diretrizes, a comissão de elaboradores contemplou não apenas as normativas para formação inicial, como também para formação

continuada e para segunda licenciatura, reunindo e atualizando o que antes estava disperso em diversas resoluções. Cabe destacar que o texto da normativa também faz referências às necessárias formações para as variadas modalidades da educação, incluindo, educação de jovens e adultos, especial, profissional e tecnológica, do campo, escolar indígena e quilombola, além da educação à distância.

Os elaboradores também evidenciaram a concepção de docência sobre a qual estão fundamentadas as normativas para formação de professores que, por consequência, devem permanecer no foco das equipes proponentes dos novos projetos, uma vez que, de acordo com a comissão de pareceristas, a docência é compreendida como ação educativa, inserida no interior de um processo pedagógico que, por ser sistemático e proposital, deve prever uma formação que esteja direcionada para o atendimento de determinados objetivos. Dessa forma, no texto da resolução assim está delineada a docência:

[...] como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 3).

Essa concepção é complementada no parágrafo primeiro do segundo artigo que afirma que, dentre os objetivos da formação para a docência, é necessário que se promova a aquisição de princípios do campo da ética, da estética, da linguística, da política, de uma robusta formação, tanto científica quanto cultural para os momentos de ensinar e também de aprender, e que esses princípios sejam permeados pela interlocução com as diversas visões de mundo, necessárias às trocas sociais à medida que ocorrem avanços no campo da produção e da disseminação de conhecimentos (BRASIL, 2015).

Outro ponto que merece destaque é que, ao tratar da formação continuada, houve a preocupação da comissão de elaboração das novas diretrizes em incluir uma menção ao Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e sua articulação com os sistemas de ensino e as instituições de educação básica, para planejamento e desenvolvimento de ações de formação que estejam em consonância com as políticas de valorização dos profissionais da educação (Artigo 17, §2º).

A Resolução nº2/2015 também retoma o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1994) para reiterar a necessidade da permanente articulação entre as Instituições de formação inicial e continuada e as escolas de educação básica, com o objetivo de promover a qualificação para o atendimento “[...] às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)” (BRASIL, 2015, p.5).

Para que essa articulação seja efetivada, uma das premissas é que os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores contemplem espaços-tempos que viabilizem esses diálogos e o reconhecimento do espaço da escola como local de formação e futuro campo de atuação dos licenciandos em formação, uma vez que:

Os processos de identificação com a profissão docente podem acontecer por meio das atividades realizadas na escola. As propostas de contato com a realidade podem revelar uma percepção do valor atribuído ao ensino, bem como certas ideias em relação aos processos de ensinar e aprender. Contraditoriamente, podem também revelar certas verdades de difícil compreensão ou mesmo de desmotivação para os alunos (LIMA, 2012, p. 95).

Considerando que as diretrizes foram recentemente publicadas e as instituições de ensino superior ainda estão em processo de adequação dos seus currículos, entendemos que é possível que, até o final desta década 2011-2020, muitas discussões devem ser fomentadas em torno dessas diretrizes, considerando seus aspectos positivos e negativos como influência na formação de professores.

A título de conclusão, compreendemos que a produção desse capítulo oportunizou uma retomada dos principais marcos legais para a formação de professores a partir de 1970, até sua mais recente normativa de diretrizes curriculares para formação inicial e continuada de docentes para educação básica. Realizamos ainda, por meio desta análise, um diálogo com alguns dos autores que têm se destacado no cenário das publicações sobre a formação de professores no contexto atual.

4 CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

No presente capítulo, pretendemos fomentar um diálogo com as produções que apresentam o Estágio Supervisionado na formação de professores, com foco nas contribuições desse campo de conhecimentos para a formação inicial e continuada de professores, em especial, desenvolvendo reflexões sobre a articulação entre teoria e prática, sobre as ações colaborativas entre universidades e escolas da educação básica e sobre os processos de constituição da identidade docente dos futuros professores, mediados pela materialização desses estágios.

Estudos diversos ressaltam a potencialidade das atividades de prática no contexto e em articulação com as escolas de educação básica como momentos de introdução ao exercício da docência na formação inicial e, também, como movimento profícuo à produção de conhecimentos sobre a educação, conforme apontam Nóvoa (1992, 2004 e 2009), Pimenta e Lima (2004, 2011 e 2012), Pimenta Almeida (2014).

Neste contexto os Estágios Supervisionados ganham destaque como momentos potenciais para a construção da profissionalidade docente que, de acordo com Sacristán, trata-se da “[...] afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (1991, p.64).

Nesta produção, adotaremos o conceito de Estágio Supervisionado, ou curricular, que é realizado na escola, como momento de aprendizagem da profissão, conforme Pimenta (2001, p. 21) “[...] por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao futuro campo de trabalho”. Como tratamos das diversas licenciaturas, compreendemos que devemos discutir os estágios realizados nas instituições de educação infantil e nas escolas de ensino fundamental e médio. Desse modo, as atividades do estágio contribuem para a formação do licenciando não apenas no aspecto profissional, mas também no social e no político.

Compreendemos que, com as oportunidades de interagir por meio das atividades supervisionadas de estágio com a multifacetada realidade escolar, os estudantes das licenciaturas refletem com e sobre as ações desenvolvidas na escola, ao mesmo

tempo em que compõem a constituição de seu próprio proceder na docência, uma vez que esse espaço representa imprescindível momento de sua qualificação para e na prática, durante o percurso da formação inicial. Sendo assim, assumimos o estágio como campo de conhecimentos e de experiências formativas para os futuros professores.

Desse modo, os Estágios Supervisionados, além de proporcionarem a formação de professores em fase inicial, também podem contribuir com a formação continuada dos docentes que atuam nas escolas de educação básica, por meio da articulação entre as respectivas instituições de ensino, promovendo a interação e o diálogo entre os saberes e as experiências dos professores da educação básica e os licenciandos em iniciação na docência, num contexto de análise, reflexão, produção coletiva de conhecimentos e de qualificação de suas práticas. Assim, para Venterim et al. (2011, p.26), os estágios devem ter como princípio,

[...] aprender a profissão docente entendida na sua complexidade e dinamicidade; construir a identidade profissional; dotar o educando de instrumentos teóricos e metodológicos para compreender a escola e prepará-lo para as suas demandas; reafirmar as escolhas profissionais e crescer na formação; articular formação inicial e continuada, universidade, sistemas de ensino e instituições educativas. O Estágio docente, como processo de formação interativa e crítico-reflexiva.

É importante considerar, conforme proposto por Pimenta e Lima (2004), a finalidade do Estágio Supervisionado, de forma a lhe dar o devido prestígio no currículo dos cursos de formação de professores, ou seja, essa disciplina deve oportunizar ao licenciando uma “[...] aproximação à realidade na qual atuarão” (p.45), o que implica tomar como referência o processo de reflexão sobre a realidade educacional e a intervenção pedagógica nessa realidade, por meio da articulação entre ensino e pesquisa.

De acordo com Zabalza (2014), está posto como pilar principal do estágio, o objetivo de promover uma intrínseca relação entre os momentos de aprendizagem na universidade e outros, em instituições escolares. Cabe destacar ainda que, como atividade multifacetada, o estágio possui uma versatilidade que potencializa diferentes possibilidades de ações formativas para ambas as instituições, tornando o processo de formação profissional imbricado na articulação entre teoria e prática.

Com esse enfoque, o Estágio Supervisionado na formação de professores tem sido revelado, por meio das diversas pesquisas sobre o tema, como um momento de

importância ímpar para os licenciandos, uma vez que promove a retomada do que tem sido discutido na academia por meio dos estímulos da realidade vivenciada nas escolas, e ainda por suas possibilidades de proporcionar, aos futuros professores, os primeiros fios para a tessitura de sua identidade docente.

Assim, reiteramos que, por meio do Estágio Supervisionado, é possível que se realizem articulações tais entre escola e universidade que efetivem o processo de formação inicial, pela contribuição dos professores que recebem esses estudantes em suas salas de aula, como pela formação continuada desses professores da educação básica.

Ao tratar da disciplina, Pimenta e Almeida (2014) reforçam a importância de sua contribuição para a formação docente quando discorrem sobre o subsídio que o Estágio Supervisionado dá ao currículo das licenciaturas para ascender a uma proposta de professor como intelectual, num desempenho teórico-reflexivo, proporcionando aos estudantes o reconhecimento da atuação do professor no contexto social em que está inserido. Desse modo, ampliamos nossa compreensão da relevância dessa disciplina, que deve ser articulada às demais atividades do currículo que fundamentam o projeto de formação acadêmica do professor nas diversas licenciaturas, com vistas a sua atuação no cotidiano escolar.

O Estágio Supervisionado é um espaço/tempo privilegiado nos currículos dos cursos de formação de professores, favorável à apropriação e à produção de saberes e experiências sobre e com a realidade escolar, tendo em vista que as experiências formativas que se constroem durante o estágio mobilizam os saberes que atravessam os currículos dos cursos de graduação na sua relação com os diferentes saberes que constituem a identidade docente. Assim, para Pimenta e Lima (2011, p. 88), “[...] o estágio é um campo de conhecimento formativo dos futuros professores e integrante de todo o projeto curricular”. E como componente obrigatório no currículo dos cursos de formação de professores, o estágio:

[...] prepara para o exercício de uma profissão. Essa preparação é uma atividade teórica, ou seja, uma atividade cognoscitiva (conhecer) e teleológica (estabelecer finalidades; antecipar idealmente uma realidade que ainda não existe e que se quer que exista) (PIMENTA, 2006, p. 183).

Nesse sentido, a escola, no estágio supervisionado, será observada com um olhar “experimental” pelo qual os estudantes das licenciaturas terão a oportunidade de se aproximar da realidade de seu futuro campo de atuação, distanciando-se da noção

de estágio como o momento da prática no curso de graduação e, assimilando, desse modo, a proposta defendida por Pimenta e Gonçalves (1990) de estágio como etapa de reflexão alicerçada na realidade. Essas experiências fazem com que o Estágio Supervisionado, como campo de conhecimento, assuma, por sua essência “[...] um estatuto epistemológico que supere a tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 29).

As disciplinas de estágio, por sua natureza interdisciplinar, compõem os diferentes conhecimentos necessários aos licenciandos a sua preparação para a atividade docente. E quando esses estudantes são inseridos nas vivências do trabalho escolar, têm a oportunidade de vivenciar momentos em que serão estimulados a realizar, no cotidiano da escola, a interação dos saberes teórico-práticos proporcionados por seu tempo de permanência na academia, para responder às demandas do campo da educação. Ao exercitar o diálogo entre essas fontes de conhecimentos teórico-práticos, o licenciando estará, gradativamente, sendo inserido no processo de profissionalização docente.

É necessário trazer ao foco a relevante contribuição das disciplinas de Estágio Supervisionado para que a formação para o exercício da docência seja realizada num contexto em que não se perca de vista as diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores, quais sejam: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação, bem como a articulação entre graduação e pós-graduação, entre pesquisa e extensão, e universidade e escola (BRASIL, 2015, p. 2).

Assim, nos convém salientar que é no contexto dessas relações dentro da escola, que se configura como campo de aprendizagem para professores, alunos e licenciandos que buscam essa formação, que ocorre o que Nóvoa (1992, p. 14) denomina de partilha que se efetiva por meio da “[...] troca de experiências e a partilha de saberes que consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

O Estágio Supervisionado, então, será, dentre as experiências proporcionadas pelo curso de graduação, um tempo/espaço para conhecer a prática da escola, tendo a

constante supervisão de um profissional do campo educacional, dotado de uma bagagem de conhecimentos que lhe permitirá contribuir com a formação desse licenciando. Estando previsto no Parecer do Conselho Nacional de Educação, de seu Conselho Pleno nº2, de 26 de junho de 2015, que recupera a orientação constante no Parecer do mesmo Conselho (CNE/CP) nº 28, de 17 de janeiro de 2001, com a seguinte redação:

O estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2015, p.31).

Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino (BRASIL, 2015, p.31).

E para que o disposto no Parecer CNE/CP nº2/2015 se efetive, é imprescindível a obrigatoriedade da realização dos Estágios Supervisionados durante os cursos de formação inicial de professores e, imperioso, também, que esses estágios sejam realizados nas escolas de educação básica, com característica de atividade essencialmente prática, considerando, contudo, a articulação com o trabalho acadêmico (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, trazemos ao diálogo a Lei nº11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes e o concebe como sendo ação supervisionada, por profissional formado na mesma área de conhecimento do curso de educandos que estejam frequentando o ensino de Instituições de Educação Superior (IES). Deve, ainda, compor o percurso de formação desses estudantes para a aquisição de conhecimentos e atitudes inerentes à atividade profissional, contextualizados dentro do currículo, sendo o Estágio Supervisionado, ou aquele assim demarcado no projeto pedagógico de curso, obrigatório, e sua realização componente indispensável para obtenção de diploma (BRASIL, 2008).

Admitindo, então, que se trata de disciplina obrigatória, nos cursos de formação de professores, por sua característica de ação pedagógica entre o licenciando em

processo de formação e o professor da educação básica que contribui com o direcionamento do processo de aprendizagem do futuro professor, deverá o estagiário desenvolver-se em atividades dirigidas de análise, investigação e intervenção, num contínuo processo de ensino-aprendizagem do contexto escolar, o que permitirá ao estagiário observar, planejar, intervir e avaliar as interações pedagógicas que o aproximam da realidade do que será a sua própria atuação profissional (VENTORIM et al., 2011).

Desse modo, os estágios constituem um fecundo campo de conhecimento, pois proporcionam, aos estudantes das licenciaturas, a mobilização de saberes inerentes às atividades de ensino-aprendizagem e assim é reiterado nas atuais Diretrizes para formação de professores, Resolução nº2, de 1º de julho de 2015, definidas em decorrência do parecer do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), parecer CNE/CP nº 2/2015.

Nessas normativas, elaboradas numa perspectiva de formação por núcleos, que são “[...] critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, em torno dos quais se articulam dimensões a serem contemplados” (BRASIL, 2015, p. 11), os Estágios Supervisionados compõem, juntamente com as práticas como componente curricular e as atividades complementares, as 1.000 horas do terceiro eixo de formação previsto na Resolução nº2/2015. Isso representa que os estágios devem, portanto, ter destaque na composição dos cursos de licenciatura, uma vez que, somados às demais atividades articuladas para promoção da inserção no campo de trabalho, respondem por quase um terço da carga horária total das licenciaturas, que devem conter, no total, um mínimo de 3.200 horas a serem integralizadas em quatro anos.

Sendo assim, os Estágios Supervisionados, juntamente com as demais atividades que promovem a interlocução entre a Instituição de Ensino Superior e a escola de educação básica, propiciarão a manutenção de um diálogo entre esses dois espaços de formação, numa articulação entre a constituição da identidade docente do professor em fase de formação inicial e a formação continuada daqueles em situação de serviço.

A partir da mobilização que promove a revisão de conceitos, partilha de experiências e estratégias, bem como análise das possibilidades de solução para os desafios cotidianos da profissão, ocorre a instalação de um processo de comunicação e

valorização das experiências e a escola passa a ser reconhecida como campo de formação de professores, num contínuo processo de análise e gestão das práticas, dos processos e metodologias que visam promover a aprendizagem.

Por essa ocasião, a universidade e a escola de educação básica são provocadas a se articularem em ações colaborativas para que, juntas, possam delinear uma formação que promova a qualidade das práticas educacionais. Sendo assim, nessas ações colaborativas, por meio da orientação de estagiários, os professores das escolas de educação básica e os docentes responsáveis pela disciplina de estágio das instituições de ensino superior vão se formando, uma vez que o exercício do Estágio Supervisionado requer “[...] aproximação, distanciamento, partilha de saberes, avaliação, aconselhamento e implementação de hipóteses para os problemas enfrentados” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 114).

Na realização dos estágios, é considerada a necessária promoção do diálogo entre instituições de educação superior e escolas de educação básica, pois os estagiários que vivenciam o processo de formação para a docência são agentes de interlocução entre a universidade e a escola e, nessa fase de aprendizagem da profissão, transitam permanentemente entre esses dois espaços. Assim, Sussekind (2011) observa que os estagiários das diversas licenciaturas são mediadores entre a escola e a universidade, uma vez que é por meio deles que “[...] a universidade se comunica de forma permanente com as escolas. Na complexidade do trabalho *ad hoc* reside a dinâmica relação em que a universidade vai à escola e a escola vai à universidade” (p. 26).

A importância dessa interlocução, promovida pelos estudantes das diversas licenciaturas, pode ser uma das hipóteses de alteração das diretrizes de formação de professores que, por ocasião da Resolução nº2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, exigia que o Estágio Supervisionado fosse realizado apenas a partir da segunda metade do curso e, atualmente, com a Resolução nº2/2015, é destacada a necessidade de que as atividades da prática sejam desenvolvidas ao longo do curso (BRASIL, 2015, art.13).

Quando esse processo de comunicação e valorização das vivências desenvolvidas na escola se instala, assume-se a concepção dessa instituição como campo de formação dos professores, local onde são constantemente realizadas análises das práticas como consequência de um processo de gestão e reflexão sobre o trabalho

docente, oportunizando aos envolvidos a socialização das experiências para formação profissional que ocorre no grupo e reflete na identidade docente individual.

Para o autor, o mérito desse entrosamento entre as instituições pode ser demonstrado pelas possibilidades de formação docente, tanto na interação com outros profissionais, alunos e gestão educacional e pedagógica, como pelo acesso às referências de sua área, bem como por sua própria trajetória, uma vez que:

A formação constitui-se por auto-formação, onde o formador forma-se a si próprio através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais; hetero-formação, em que o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta; e eco-formação, no qual o formador se forma através das coisas: dos saberes, das técnicas, e da sua compreensão crítica (NÓVOA, 2004, p. 16).

Esses intercâmbios irão possibilitar que se alcance, por meio do Estágio Supervisionado, dois importantes objetivos que estão preconizados na Resolução nº2/2015, quais sejam: a conexão entre a formação inicial e continuada e a necessária articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, uma vez que se espera dessa disciplina, que seja de especial relevância na formação dos egressos das licenciaturas, considerando que esse componente da aprendizagem deve estar contemplado em todos os diagnósticos que se faça do ensino superior (ZABALZA, 2014).

Nesse sentido, o estágio será visto como meio de comunicação entre as instituições de formação de professores e as escolas de educação básica, sendo assim,

[...] um canal com dupla direção, de modo a permitir que a observação e a análise da prática possam reverter em aprimoramento dessa prática e aprofundamento das questões ligadas aos conteúdos do curso de magistério. A reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem a teoria que retorna à prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la (PIMENTA, 2001, p. 71).

Para que o Estágio Supervisionado seja viabilizado, há a necessidade do desenvolvimento de parcerias entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de educação básica, incorporado num processo de cooperação, que pode prever uma correspondência das instituições formadoras com vistas a proporcionar, aos professores das escolas de educação básica que recebem, supervisionam e orientam os estagiários, momentos de formação continuada, contribuindo assim para o enriquecimento de sua prática. Desse modo, está prescrito no Parecer CNE/CP nº2 de 2015:

Ao mesmo tempo, os sistemas de ensino devem propiciar às instituições formadoras a abertura de suas escolas de educação básica para o

estágio curricular supervisionado. Esta abertura, considerado o regime de colaboração prescrito no Art. 211 da Constituição Federal, pode se dar por meio de um acordo entre instituição formadora, órgão executivo do sistema e unidade escolar acolhedora da presença de estagiários. Em contrapartida, os docentes em atuação nesta escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora. Assim, nada impede que, no seu projeto pedagógico, em elaboração ou em revisão, a própria unidade escolar possa combinar com uma instituição formadora uma participação de caráter recíproco no campo do estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2015, p. 31).

O processo de mobilização que se instala, por ocasião da realização dos Estágios Supervisionados, também deve merecer a atenção da equipe da escola, sendo objeto de análise de seus diversos atores, pois esse acompanhamento pode resultar num diagnóstico da inserção de licenciandos naquele contexto, uma vez que esse grupo pode contribuir com o desenvolvimento das atividades com vistas à promoção de um processo de ensino-aprendizagem profícuo, que desperte o interesse e o compromisso dos envolvidos, o que, de acordo com Lima (2012), também é benéfico para produção da profissão. Para a autora:

É importante que as atividades do estágio considerem a visão dos professores e gestores sobre o movimento acontecido na escola, provocado pelos estagiários, bem como as diferentes interpretações decorrentes do olhar dos professores e gestores sobre eles, permite o reconhecimento do outro e, assim, o estabelecimento de um possível diálogo entre os sujeitos em um determinado contexto. Essa postura dialógica favorece também a aprendizagem da profissão (LIMA, 2012, p. 94).

Neste estudo, compreendemos como fundamental a perspectiva de ação colaborativa na qual a profissionalidade esteja em evidência, o que pode ser efetivado com o comprometimento tanto das instituições formadoras, quanto das escolas que abrem suas portas para se constituírem como campo de estágio, disponibilizando também um campo de pesquisas e experimentação para esses licenciandos. Destarte,

A perspectiva da ação colaborativa nos estudos sobre a formação do professor destaca como fundamental, dentre outros aspectos, o resgate da profissionalidade do professor e a legitimação do seu conhecimento prático por meio de relações de colaboração e corresponsabilidade entre instituições formadoras, como a escola e a universidade. É apontada como mobilizadora para se propor o eixo articulador pesquisa, formação do professor e prática pedagógica mediado pelas relações constituídas no estágio docente, o que implica a construção de uma cultura de análise das práticas na ação conjunta entre estagiários, profissionais da escola e da universidade, cujo vínculo é um dos principais desafios, exigindo relações de confiança, de parceria e de diálogo (VENTORIM, 2008, p. 21).

Assim, as escolas e a universidade podem estabelecer parcerias que envolvam estudantes das licenciaturas, professores da escola básica e professores

orientadores de estágio que, unidos pela institucionalização de ações colaborativas entre essas instituições, expandem a capacidade de pesquisa e aprendizagem no contexto dessa disciplina, numa proposta de estágio na qual o exercício da prática promova uma interação favorável à formação inicial e continuada para o enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar. Para que essa parceria seja efetivada, as escolas campo de estágio devem ser consideradas como espaços propícios para o desenvolvimento de uma prática que, ao mesmo tempo, congregue características de reflexão e de constante transformação, uma vez que consideramos que o:

[...] espaço do Estágio é muito mais do que uma experiência enriquecedora, é uma oportunidade de pesquisa para o estagiário em formação e para o professor que o recebe que interage, ouve, fala, vivencia e divide com o estagiário suas angústias e desafios (LIMA, 2012, p. 132).

O desenvolvimento de ações colaborativas entre as instituições corresponsáveis pela formação dos futuros professores também está prevista nas atuais diretrizes para formação de professores nas páginas 3, 5, 6, 9, 12, 14 e 15, o que nos remete à importância desse diálogo, e ainda na Lei 11.788/2008, de 25 de Setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes e altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho, em que está expressa, em seu artigo 3º, a imposição da participação das Organizações Concedentes, nas quais se desenvolve o referido estágio, no planejamento e no processo de supervisão do estudante, exigindo, inclusive, no artigo 9º, que esse supervisor, tenha formação na mesma área de conhecimento em que o estagiário está se graduando.

Esse planejamento conjunto tende a reforçar a parceria entre as instituições à medida em que, efetivamente, haja diálogo entre a escola básica e a universidade, o que pode, inclusive, resultar num ganho de qualidade do próprio processo de inserção e acolhimento dos licenciandos nas escolas.

Destacamos a relevância desse processo de acolhimento por considerarmos que, por ocasião dos Estágios Supervisionados, os licenciandos, estimulados, entre outros fatores, por suas histórias pessoais e seu processo de escolarização até a graduação, desenvolvem compreensões muito particulares dos processos de ensino- aprendizagem, de formação, de identidades profissionais, encontrando a ideal ocasião para reelaborar seu projeto de docência, ponderando os desafios que se apresentam ao longo do percurso, nas situações cotidianas de atuação no

contexto da escola. A constituição dessas experiências está em sintonia com uma proposta de formação que supere a do distanciamento entre escola e universidade e promova um entrelaçamento de propostas sustentadas por uma:

[...] atitude crítica e questionadora associadas a uma constante busca de subsídios teóricos, ao reconhecimento e à valorização do conhecimento prático das professoras, caracterizam o desenvolvimento da proposta de formação colaborativa. Necessita-se, então, de uma relação dialogada e engajada entre universidade e escola no desenvolvimento de projetos de formação profissional para buscarmos a superação da relação distanciada e hierarquizada entre os professores universitários e os professores da Educação Básica (VENTORIM *et al.*, 2008, p. 39).

Então, compreendemos que só é possível alcançar os objetivos do estágio de imersão dos licenciandos em seu futuro campo de trabalho por meio da articulação entre escolas de educação básica e instituições de ensino superior que, ao compreenderem seu papel na formação dos novos professores, desenvolvam ações colaborativas que se harmonizem numa mesma proposta de formação de professores desde o planejamento do Estágio Supervisionado, considerando tanto os aspectos essenciais da formação docente, quanto os temas latentes da educação básica e, em particular, das escolas que receberão os licenciandos.

Após o planejamento conjunto, os estudantes em campo realizam um diagnóstico da escola a fim de conhecer suas especificidades, o público atendido, o contexto em que está inserida, os principais pontos de discussão pelas equipes pedagógicas e de gestão da unidade de ensino, podendo participar de reuniões diversas, tendo a possibilidade de acompanhar os processos de organização institucional e de acesso a documentos como o Projeto Político Pedagógico e outros, que proporcionem um mergulho na história e objetivos da instituição. Tendo avançado essa fase de conhecimento e observação, o estudante poderá, aos poucos, ir participando mais ativamente, à medida em que também pesquisa sobre e com a escola.

Esse roteiro não poderá ser vivenciado se o licenciando não dispuser de um projeto de curso que articule os conhecimentos teóricos com o contexto da prática, proporcionando, assim, autonomia para realizar uma análise fundamentada, capaz de problematizar e intervir numa perspectiva de colaboração e de formação conjunta com os professores da escola básica.

Desse modo, os processos de formação inicial e continuada que ocorrem paralelamente, tendo como principais atores, respectivamente, o licenciando e o professor da escola básica que o recebe, serão efetivados no ambiente de ensino-

aprendizagem, local onde a práxis ocorre. Assim visto, o Estágio deixa de ser o momento destinado a colocar a teoria em prática e, superando essa dicotomia, passa a ser valorizado como oportunidade para metamorfosear o que está posto, lançando mão dos conhecimentos da teoria para atribuir novos significados à prática.

Essas concepções do Estágio Supervisionado possibilitarão a superação da noção dessa disciplina como o momento da prática dentro dos cursos, uma vez que esse modelo, que foi realidade por tanto tempo nos cursos de formação de professores, demonstrou-se insuficiente no contexto dos anos que se seguiam, em que novas turmas entravam e saíam das faculdades de licenciatura e, com a necessidade de cumprimento desse componente curricular obrigatório, avolumavam-se em armários, um incontável número de relatórios de estágio que não mais seriam consultados, a despeito de toda a dedicação dos graduandos que os produziram e do registro de experiências que foram significativas em sua formação (LIMA, 2012).

Nesse sentido, o desafio que se apresenta é em relação à capacidade de se articular uma troca que, realizada durante o processo de formação, permita que todos alcancem um novo sentido para as aprendizagens da prática e da teoria. Tal provocação é necessária quando se considera que a essência do saber é resultante de um processo de aquisição de conhecimentos e metodologias de investigação capazes de fazer com que os estudantes tenham o desejo de manter-se em atividade de pesquisa, de busca. Assim, o momento do estágio pode ser compreendido como período propício para mobilizar investigações que ampliem o conhecimento sobre a escola e o sistema de ensino (PIMENTA; LIMA, 2004).

Portanto, não podemos perder de vista que há muito se busca a superação da ideia dicotômica entre teoria e prática e que investimentos são feitos no sentido de que o processo de formação de professores esteja permeado por atividades que lhe permitam vivenciar a atuação docente e seus desafios. Segundo Pimenta (2001), desde 1955, em um relatório apresentado na Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), representantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) já faziam referências aos momentos de prática como forma de antecipar as dificuldades que poderiam vir a ser enfrentadas pelos egressos dos cursos de formação de professores.

Nesse contexto, percebemos que, já nos anos 1950, defendia-se a proposta de que antes e após os momentos de interação com os educandos das séries iniciais, os

estagiários pudessem participar de momentos de discussão dessas experiências, a fim de consolidar suas aprendizagens e desenvolverem a capacidade de cooperarem uns com os outros, afastando, com maior facilidade, a apreensão que poderia surgir nesses momentos.

Essa preocupação também foi manifestada em documentos formulados a partir de encontros de professores, que se reuniram com o propósito de pensar a própria formação de educadores. A título de exemplo, temos o documento final do “Encontro Nacional sobre Reformulação dos Cursos de Educadores”, evento realizado na capital mineira em 1986, que afirma a necessidade de integração entre teoria e prática, por meio dos Estágios Supervisionados, ressaltando que todo o currículo deve ser articulado pela dialogia entre teoria e prática, de forma indissociável, uma vez que devem perpassar todas as disciplinas.

Em 1987, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Superior, também apresenta princípios norteadores para a formação de professores tendo como eixo a articulação a teoria e prática, com a publicação do “Documento Síntese dos Seminários Regionais sobre Estágio Curricular”. Nesse documento foram estabelecidas algumas concepções de Estágio Supervisionado e defendida a relevância dessa disciplina no currículo, merecendo destaque as menções sobre o estágio como componente de articulação entre teoria e prática, que deve perpassar toda a proposta curricular do curso, tocando todas as disciplinas, tendo como objetivo a formação de um egresso que disponha e saiba aplicar conhecimentos científicos, pedagógicos e políticos.

No referido documento, a docência é levada ao foco para que seja incorporada como base do projeto de formação e, nesse sentido, o texto apresenta uma proposta de estágio que não deve estar resumida à aplicação mecânica e instrumental de técnicas, rituais princípios e normas, para que a prática seja uma atividade de reflexão com aporte e enriquecida pela teoria. Assim, o estágio também será um processo de investigação, interpretação e explicação da realidade, para nela intervir e criar (BRASIL, 1987).

Reafirmando a necessidade de se pensar a questão da superação da oposição entre teoria e prática, Pimenta (2001) entende que, uma vez que consideramos que não é possível que se perdurem análises simplistas como “na prática a teoria é outra”, alguns caminhos precisam ser traçados a fim de superar essa visão e esses devem

ter em consideração que:

As diferentes disciplinas deverão fornecer os subsídios para a compreensão dos determinantes dessa prática, pois a sala de aula possui uma dinâmica essencialmente articulada às determinações sociais mais amplas (PIMENTA, 2001, p. 71).

Nas atuais diretrizes para formação de professores, Resolução nº2/2015, o currículo que deverá ser organizado na perspectiva de núcleos tem, em sua terceira parte, um núcleo que será composto por atividades de aprofundamento das áreas específicas de interesse do estudante e ainda do futuro campo de atuação profissional. Dessa forma, o estágio supervisionado é concebido como atividade obrigatória no currículo da formação de professores, ainda que deva ter preservada a sua identidade, mas com a preocupação de que seja garantida a articulação com todos os demais componentes da licenciatura. Sendo assim, conforme determinação da Resolução nº2/2015, “o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, Art. 13 § 6º).

Devemos, portanto, considerar a profissão docente como uma atividade que se exercita na prática, assim como qualquer outra, aprendida pelas vivências, na oportunidade de troca que se efetiva entre professores mais experientes que proporcionam ao docente em formação o redirecionamento de suas perspectivas e a revisão de conceitos, tendo em vista que, também na docência, a aprendizagem da profissão pode ocorrer com reprodução e recomposição de modelos considerados como apropriados, para que o estágio não seja reduzido,

[...] à hora da prática, ao como fazer, às técnicas que devam ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas (PIMENTA; LIMA, 2011, p.37).

Por meio do estágio, o licenciando poderá vivenciar o cotidiano da escola, mas para fazer relação entre os conteúdos das disciplinas, ditas teóricas, com a prática vivenciada na escola, é necessário que os componentes do currículo sejam pensados numa relação dialógica que promova a aquisição de conhecimentos ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades de análise e reflexão sobre o trabalho docente, numa constante articulação entre teoria e prática, numa perspectiva de investigação das instituições e com olhar atento para “[...] compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresentam, as

dificuldades” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 55).

As propostas de Estágio Supervisionado desenvolvidas sob um prisma de atuação de pesquisa e intervenção do licenciando, considerado como um colaborador da escola e da sala de aula em particular, alcançarão, por resultado, uma formação em que o estágio seja assumido como campo de conhecimento com a finalidade de

[...] integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 24).

Desse modo, as disciplinas de estágio proporcionarão uma formação interdisciplinar à medida em que articulem conhecimentos da teoria e da prática, num permanente diálogo entre formação inicial e continuada, estando ainda compatível com o disposto nas novas diretrizes para formação de professores, Resolução nº2/2015, Artigo 13, § 6º, que preconiza que:

[...] o Estágio Curricular Supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

Assim sendo, para alcançar uma formação qualificada, que proporcione aos egressos das licenciaturas o aporte necessário para os desafios da profissão docente, não é possível pensar um currículo de curso que se desenrole ao longo dos semestres sem a vinculação de conhecimentos advindos da teoria com as experiências e aprendizagens da prática, que se congregam proporcionando aos novos professores uma formação dialógica e interdisciplinar. Tal processo de formação será de grande contribuição para constituição da identidade docente do novo professor que, ao longo do curso e de modo especial, por meio dos Estágios Supervisionados, irá, aos poucos, unindo e equacionando elementos de sua trajetória de vida e de escolarização, com o auxílio de modelos que serão analisados, na definição de seu modo de agir na profissão.

Por meio das experiências proporcionadas pela realização dos Estágios Supervisionados, vão sendo oportunizados momentos em que cada estudante, durante as aulas de regência, ou mesmo nas corriqueiras oportunidades de coordenar os trabalhos com os educandos durante as necessárias “ausências” dos professores regentes das turmas, pela gestão de conflitos e promoção da aprendizagem, vão se revelando como professores de modo singular, pois são

individuais e, à medida que compõem o que chamamos de identidade docente, em que cada novo professor vai se formando ao mesmo tempo em que colabora com a formação de outros. Para as autoras Almeida e Pimenta (2014), no momento do estágio, é proporcionado ao professor em formação, a oportunidade de

[...] aproximar-se do professor em ação, que sustenta sua atuação a partir de um processo de construção/reconstrução das respostas práticas (saberes profissionais) frente às questões que se apresentam em sala de aula, na escola, na relação com os demais profissionais, com os pais, com a sociedade, enfim, e que se traduzem na reconfiguração do modo de ser professor e estar na profissão. Esses aspectos, relacionados diretamente ao modo como os professores desempenham seu trabalho, favorecem que os estagiários formulem suas representações a respeito do que significa assumir-se como um futuro docente, na medida em que propiciam o alargamento de suas compreensões conceituais a respeito de como ensinar e aprender (ALMEIDA; PIMENTA, 2014; p. 30).

Nesse sentido, na compreensão das autoras, o estágio está posicionado como um “[...] espaço/tempo favorecedor da compreensão a respeito da profissionalidade docente” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 30), sendo, ainda para Pimenta e Lima (2004, p.131), um ambiente de formação e “[...] desenvolvimento profissional assentado em três eixos: o conceitual, o metodológico e o político”.

Pimenta e Lima (2004) sugerem que, nos estágios da formação inicial, é necessário que os licenciandos compreendam aspectos referentes à prática reflexiva dos professores, inclusive sobre a militância em prol de um Estágio Supervisionado que esteja contemplado no currículo dos cursos de formação de professores, numa perspectiva em que todos os envolvidos sejam como aprendizes da prática pedagógica.

O Estágio Supervisionado é, para os docentes envolvidos, a oportunidade de desenvolver um novo olhar relativo à sua própria profissão, podendo fomentar um processo de reflexão sobre essa atividade, com superação da ideia de professor como mero retransmissor de conhecimentos. Nesse sentido, Pimenta e Lima avaliam que:

O professor no espaço do estágio tem a possibilidade de se reconhecer como sujeito que não apenas reproduz o conhecimento, mas também pode tornar seu próprio trabalho de sala de aula em um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e no redimensionamento de sua prática que o professor pode ser agente de mudança na escola e na sociedade e [...] a consciência de que os professores se formam também na relação com seus pares, com seus alunos e no trabalho que realizam nos leva a enfatizar a troca de experiências como processo privilegiado para a reflexão, mais uma troca de experiências mediada pela análise crítica contextualizada delas (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 132).

Por meio do estágio, os licenciandos vão constituindo sua identidade docente à medida que tomam consciência da denominada profissionalidade da docência, compreendendo suas singularidades para desenvolver sua própria forma de ser professor. Assim, o estágio é desenvolvido como um espaço/tempo propulsor de situações de investigação por meio de observações, pesquisas, leituras e formulações de conhecimentos indispensáveis para a atuação do professor (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 34).

Na realização dos Estágios Supervisionados, muitas matérias relativas à escola podem ser suscitadas para que sua discussão seja ampliada. Dentre elas, cabe mencionar aquelas relativas aos padrões e convenções adotados pelos professores; como estes reagem aos impactos das transformações provocadas pelas alterações do campo da educação, seja pelas mudanças na legislação, seja pela transformação da própria sociedade; a vida, o trabalho o aperfeiçoamento profissional; a organização escola; as experiências e todas as relações mediadas pelo exercício da docência na sociedade. Essa reflexão contribui para a tessitura de um mosaico de distintas frações da reflexão docente, conforme nos revelam as autoras Pimenta e Lima (2004).

A fim de alcançar essa constituição da identidade docente, é necessário, de acordo com Nóvoa (1992), que a formação viabilize uma interação com a escola, numa perspectiva crítico-reflexiva, ao mesmo tempo em que proporciona aos professores as condições para aquisição de um modo de pensar independente, favorecendo o desempenho de intervenções num processo de autoformação participativa. Para Vantorim *et al.* (2011, p. 21), esse processo equivale a “[...] investimento pessoal, construção de uma identidade profissional, interação entre dimensões pessoais e profissionais e doação de um estatuto ao saber da experiência”. Os autores deixam a reflexão sobre como construir um processo de formação que supere a tradição dos cursos que depreciam os saberes experimentais e as práticas docentes.

Essa propensão também é apontada por Pimenta (2002), que trata do ensino e dos processos de formação como situações em que o prestígio aos momentos de constituição do conhecimento dos docentes são tomados como referência para as pesquisas no campo da educação, com foco numa prática mais reflexiva. Nas palavras da autora:

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência

significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada a pesquisa (PIMENTA, 2002, p. 22).

Dentro desse contexto de análise da contribuição do Estágio Supervisionado para a constituição da identidade docente, temos a declaração de Nóvoa (1992, p. 17) que, ao tratar da constituição da identidade docente, adverte que tal processo não ocorre de modo pacífico, e expressa ser

[...] impossível separar o eu profissional do eu pessoal. A identidade não é um produto, não é um dado adquirido, é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de ser e estar na profissão. A construção da identidade passa pela construção da história pessoal e profissional e precisa de tempo para refazer concepções, acomodar inovações, assimilar mudanças.

Sendo assim, assumimos que, para a constituição dessa identidade profissional, o professor em fase de formação inicial vivenciará um processo de acumulação de experiências, ao longo de sua trajetória, afim de que supere as propostas reducionistas, baseada meramente na transmissão de conhecimentos, considerando que essa identidade só se efetiva após o transcurso de anos de prática ou pode, ainda, estar em constante reformulação. Para Lima,

Não nos tornamos professores da noite para o dia. Ao contrário, fomos constituindo essa identificação com a profissão docente no decorrer da vida, tanto pelos exemplos positivos, como pela negação de modelos. É nessa longa estrada que vamos constituindo maneiras de ser e estar no magistério (LIMA, 2012, p. 39).

Nóvoa (1992), ao tratar da constituição da identidade docente, aborda como esse processo ocorre de modo singular, uma vez que, para o autor, os professores vão, ao longo de sua trajetória, definindo suas prioridades no campo da educação, apropriando-se de métodos aos quais mais se ajustam, fazendo opções que estejam em consonância com suas metas e vivenciando, desse modo, um processo original que será o reflexo de sua própria história, sendo que esse processo requer um tempo para forjar identidades, adaptando-se às inovações e mudanças. Assim, o autor aponta que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 27).

Isto posto, entendemos que nosso estudo aponta para os principais elementos de

contribuição do Estágio Supervisionado à formação de professores, tanto inicial como continuada, mas, especialmente, em relação aos graduandos, haja vista que, além de favorecer o desenvolvimento de ações colaborativas, é um importante meio de comunicação entre universidade e escola e propicia momentos de análise das práticas no diálogo com as teorias estudadas na academia, uma vez que, por meio dessa disciplina, por sua inserção na escola, seu futuro campo de atuação, o estudante pode observar, fazer levantamentos, propor soluções, reelaborar sua compreensão sobre temas importantes da educação, participar da gestão de processos de ensino- aprendizagem e, com essas experiências, constituir seu próprio perfil profissional, constituindo assim sua identidade docente.

5 MOVIMENTOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA ANÁLISE DO *CORPUS* DOCUMENTAL DOS ENDIPES DE 2000 A 2012

Iniciamos essa análise com uma reflexão sobre o papel do professor na sociedade atual, anunciando que, ao analisarmos os diferentes indicadores que compõem a produção acadêmica dos Endipes sobre o Estágio Supervisionado na formação de professores, diversos foram os apontamentos da pesquisa, especialmente em relação às temáticas que sinalizam para as muitas possibilidades, desafios e exigências do Estágio Supervisionado para a formação docente, como um contínuo movimento teórico-prático que pressupõe a construção desse campo de conhecimento e, singularmente, a docência.

É certo que as premissas são muitas, pois complexo é o ofício docente. Assim, dialogamos com a análise de Pimenta e Lima (2011, p. 14-15), para as quais,

Na sociedade brasileira contemporânea, novas exigências estão postas ao trabalho dos professores. (...) O ensino, atividade característica dele (do professor), é uma prática social complexa, que exige opções éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade, para fazer frente a situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas que marcam as situações de ensino nos contextos escolares e não-escolares. É da natureza da atividade docente proceder a mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos.

Particularmente, as temáticas/problemáticas discutidas na produção acadêmica dos painéis sinalizam para as muitas facetas do Estágio Supervisionado na composição de uma pluralidade de saberes. Pela análise do corpus documental, identificamos uma profusão de estudos e pesquisas que representam a diversidade de conceitos e teorias próprios do campo educacional e da multiplicidade que compõe o cenário dos debates sobre educação e formação de professores em nosso país.

Dessa forma, expressamos nossa intenção de dialogar com essa produção trazendo ao texto desta dissertação, recortes que expressam o movimento que depreendemos e que representam uma síntese da produção sobre as principais questões vinculadas ao Estágio Supervisionado nos Endipes.

Assim, nossa interlocução com a produção acadêmica dos Endipes busca

compreender o papel desempenhado pelos Estágios Supervisionados na formação de professores e, neste exame, recuperamos um dos estudos do Endipe 2010, realizada por Silvestre e Placco (2010), que analisaram os estados do conhecimento sobre formação de professores expressa pelas pesquisas de demanda encomendada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), intitulados Formação de Professores no Brasil (1990-1996) e Formação de Profissionais da Educação (1997-2002), e aqueles produzidos a partir de análise de teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação (BRASIL/INEP, 2002; BRASIL/INEP, 2006), além de estudos complementares de André (2004) e Andrade (2006).

Naquela ocasião, Silvestre e Placco (2010) ressaltaram o pequeno número de produções especialmente dedicadas ao estudo da subcategoria Estágio Supervisionado, no universo de estudos do campo da educação e sobre os estágios da Pedagogia, em particular. Decorridos seis anos da produção daquele estado do conhecimento e lançando o olhar para a produção acadêmica dos Endipes sobre Estágios Supervisionados das licenciaturas, identificamos diversas dimensões que potencializaram o estudo do tema nesse período.

Com esse propósito, como posto, optamos por investigar os elementos da materialidade e da textualidade que compõem a produção acadêmica dos Endipes no período de 2000 a 2012, de maneira a compreender os pressupostos teóricos e práticos que constituem a identidade do Estágio Supervisionado, a partir desses eventos.

Os indicadores pesquisados que expressaram a materialidade dessa produção acadêmica foram o número de trabalhos sobre o tema e sua periodização, a procedência institucional e geográfica e a relação autoral. Em relação à textualidade, investigamos a abordagem metodológica e a tematização, de modo a identificar e analisar os elementos que compõem a identidade do Estágio Supervisionado a partir de seus temas, pressupostos, metodologias e referências teóricas.

Retomamos os procedimentos de identificação dos textos que compõem nosso *corpus* documental, uma vez que, tendo realizado a aplicação de descritores em todos os textos dos painéis do Endipe do período da pesquisa – a seleção de textos para análise em nossa pesquisa, a partir do critério de uso dos descritores Estágio ou Estagiário/a no título; a definição dos indicadores bibliométricos que deveriam

ser utilizados para exame dos textos; a leitura dos 206 textos selecionados a partir do último critério estabelecido; o lançamento dos dados na planilha Excel – , demos início às etapas de organização gráfica dos dados no programa Excel e ao cruzamento de dados para descrição e análise.

Assim, socializamos os indicadores que, para melhor compreensão, foram reunidos em 5 grupos distintos, sendo: 1) número de autores, relação autoral e suas instituições de origem; 2) representação dos estados e regiões do Brasil, no contexto dessas produções; 3) cursos que têm sido objeto de estudo com foco no tema Estágio Supervisionado da formação docente; 4) autores de referência e; 5) metodologia informada.

Para tanto, a textualidade aqui proposta mapeia e descreve esses elementos em suas especificidades quando assumimos os documentos denominados “textos dos Endipes” como importantes fontes para conhecimento das experiências que acontecem no âmbito da formação de professores, na trajetória desses eventos.

5.1 NÚMERO DE TEXTOS

Em relação à quantidade de textos, apresentamos para análise da evolução dos estudos sobre Estágio Supervisionado na formação de professores, nas edições dos Endipes de 2000 até 2012, os seguintes indicadores: a) número total de textos publicados nos painéis; b) número de textos que contêm o descritor “estág”; c) textos que apresentam o Estágio Supervisionado como objeto de análise; d) textos que contêm uma das expressões Estágio ou Estagiário (a) no título, conforme Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 - Número textos nos painéis: geral e que contém “estág” no título

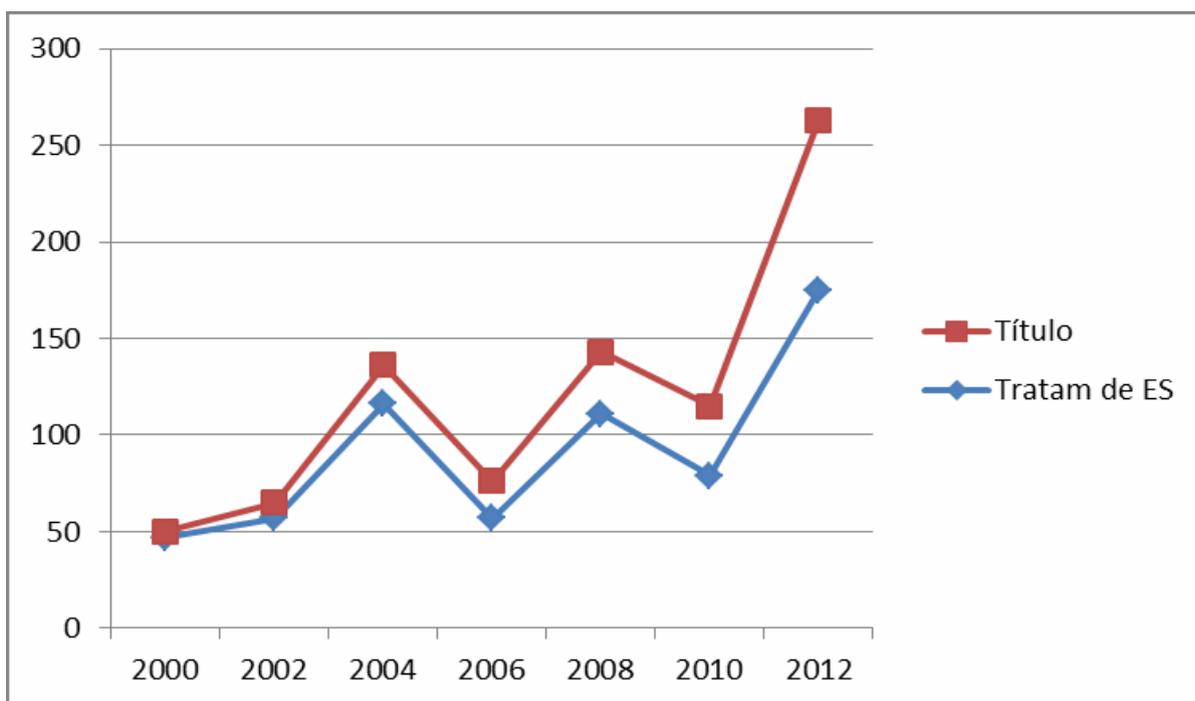
ANO/EDIÇÃO DO EVENTO	NÚMERO TOTAL DE TEXTOS NOS PAINÉIS	TRATAM DE ES	CONTÉM A EXPRESSÃO ESTÁG NO TÍTULO
2000	322	47	3
2002	410	57	8
2004	913	116	20
2006	1686	57	19
2008	1276	109	32
2010	622	79	36
2012	1672	175	88
TOTAL	6901	640	206

Fonte: Elaboração própria

Identificamos ainda, a trajetória das publicações em painéis nos Endipes, em comparação com a progressão da quantidade de textos que tratam do tema Estágio Supervisionado, e nela percebemos que houve um crescimento do número de estudos apresentados nos Endipes sobre o tema, acompanhando a tendência de crescimento do evento, exceto entre as edições de 2004 e 2006 em que, mesmo com uma expansão de 84.5% do número de textos nos painéis, o que elevou a quantidade de textos de 913 para 1686, ocorreu um decréscimo no número de textos com menções ao Estágio Supervisionado no título, que passam, de 20, em 2004, para 19, em 2006, configurando uma redução de 5%.

Assim, ao longo das edições bianuais dos Endipes, verificamos uma evolução do número de textos com menção ao Estágio Supervisionado no título, conforme demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Evolução dos textos com título e objeto “Estágio Supervisionado”.



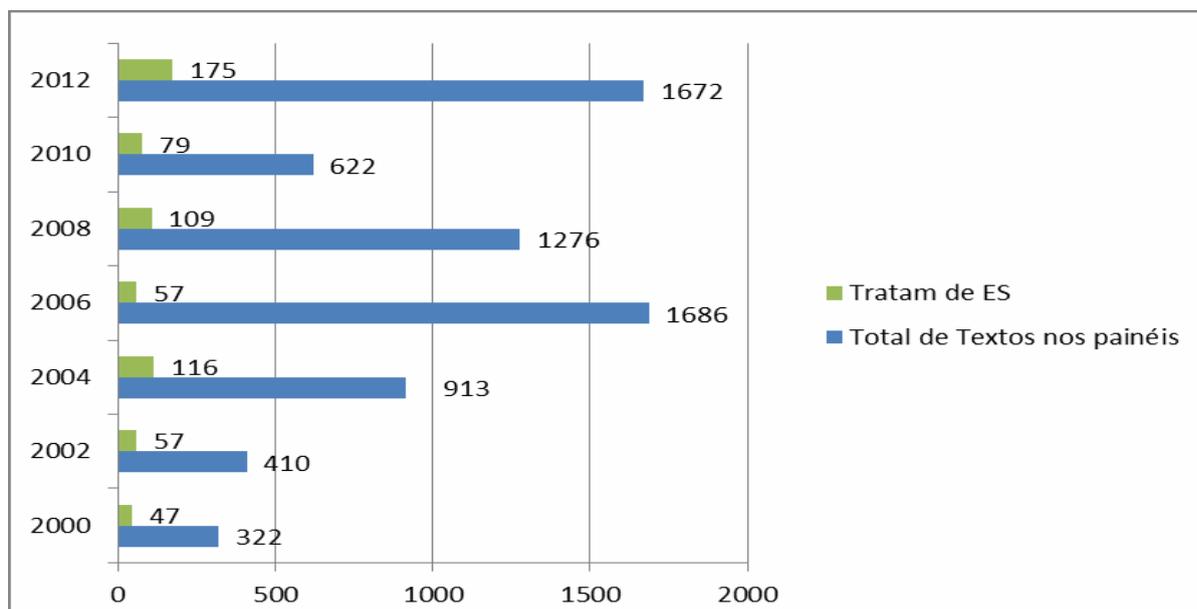
Fonte: Elaboração própria

Nossa observação demonstrou que aproximadamente 10% dos textos dos painéis dos Endipes fazem alguma referência à temática do Estágio Supervisionado. Desse modo, dos 6901 textos dos painéis do Endipe das sete edições analisadas, há 640 que, em algum momento, mencionam a disciplina.

Desses textos, 206 foram selecionados para nossa análise mais detida, uma vez que sinalizaram a opção dos autores pelo tema, ao incluírem o Estágio Supervisionado no título de textos.

Já no Gráfico 2, identificamos que, durante as sete edições analisadas do evento, mesmo diante da retração no número total de textos nos painéis nas edições de 2006, 2008 e 2010, contando, respectivamente, com 1686, 1276 e 622 textos, e com recuperação acentuada em 2012, que trouxe 1672 textos publicados em painéis, o número de estudos que trazem o estágio no título está em ascendência constante, evoluindo de 3 para 88 textos ao longo dos eventos estudados.

Gráfico 2 - Número de textos nos painéis em relação à produção acadêmica nas edições de 2000 a 2012 do Endipe



Fonte: Elaboração própria

Fato curioso a ser destacado na descrição dos resultados foi o salto de mais de 140% no número de publicações sobre o tema de nosso estudo entre as edições de 2010 e 2012, ou seja, de 36 para 88 textos. Na tentativa de identificar a razão para a elevação desses números, buscamos informações que apontar indícios de motivação para esse crescimento e, dessa forma, investigamos o número total de participantes, informação que só localizamos na página do Endipe 2012, que sinaliza para um limite de 2.500 inscrições, o que não nos possibilitou estabelecer comparações, pois não conseguimos essa informação sobre o Endipe 2010.

Assim, levantamos algumas hipóteses que podem ter provocado a elevação do número de textos que discutem a temática entre 2010 e 2012. A primeira delas é que pode ter sido a própria ampliação do número geral de apresentações nos painéis do evento, que cresceu quase 170% no período. Outra motivação possível para a progressão no número de estudos sobre o Estágio Supervisionado é a influência da Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, conhecida como “Lei do Estágio”, que trouxe novos contornos para a compreensão dessa atividade dentro dos currículos dos cursos de graduação.

Essa suposição foi considerada tendo em vista que o primeiro Endipe, após a publicação da referida legislação, foi realizado no período de 20 a 23/04/2010, ou

seja, menos de dois anos de vigência da legislação, o que pode sinalizar para um período relativamente curto para que as instituições pudessem discutir os impactos dessa normativa e de possíveis mudanças na concepção de estágio nos cursos de licenciatura. Na edição seguinte do evento, 2012, a revisão do tema teria maior possibilidade de discussão.

5.2 RELAÇÃO AUTORAL

Dos 206 textos selecionados dos Endipes, tivemos a participação total de 297 autores⁶, considerando aqueles que se repetem, ou seja, que participaram de mais de um painel, apresentando textos com o uso de um dos descritores, que elegemos para nossa análise, no título. Porém, considerando mais detalhadamente, inclusive com avaliação daqueles que contribuíram com mais de um texto, constatamos ainda a participação de 210 mulheres e 31 homens, não sendo possível identificar seis autores que estão sinalizados nos textos apenas pelo número do Cadastro de Pessoas Físicas - CPF (3), ou sem nenhuma indicação de autoria (3).

No que se refere ainda à relação autoral, compreendemos que é possível depreender dos dados uma sinalização de tendência para produção em coautoria, em regime de colaboração científica uma vez que, por exemplo, as produções com quatro ou mais autores só aparecem a partir do ano de 2004.

Podemos observar ainda um grande percentual de pesquisas individuais, pois entre os estudos selecionados, 53% do total, tiveram apenas um autor. Esse dado pode ser compreendido pela tendência no campo científico da organização coletiva da produção acadêmica, conforme sinalizado por Martins (2015). Tal tendência de produção em coautoria pode ser entendida como incorporada na organização da modalidade de painel nos Endipes, uma vez que é prevista a composição de cada painel com três trabalhos coordenados em torno de eixos comuns. Isso é posto considerando que aqueles que participam da produção dos textos só podem submeter e apresentar dois estudos numa mesma edição, sendo um na condição de autor e um na condição de coautor, o que implica na parceria com outros pesquisadores para composição dos painéis.

⁶ No apêndice A temos o quadro com a listagem dos autores de todos os trabalhos selecionados para a composição do *corpus* documental, incluindo também os títulos das respectivas produções.

Esses autores e coautores, até a edição de 2010, podiam ser da mesma instituição. Contudo, a partir da 16ª edição, em 2012, uma singularidade nesse formato de painel em coautoria foi percebida quando a composição do trio de trabalhos do painel passou a exigir a participação de instituições diferenciadas, o que possibilitou a ampliação do intercâmbio científico entre as instituições. A tabela 3 ilustra essa tendência de coautoria na composição dos painéis.

Tabela 3 Composição do número de autores nos textos dos painéis dos Endipes 2000 a 2012

Ano/Edição	Não informa	Individual	Dupla	Trio	Coletiva ⁷	Total
2000	0	3	0	0	0	3
2002	0	4	3	1	0	8
2004	0	14	3	0	3	20
2006	3	4	7	3	2	19
2008	0	19	8	4	1	32
2010	1	26	8	0	1	36
2012	2	44	31	8	3	88
Total	6	112	55	16	10	206

Fonte: Elaboração própria

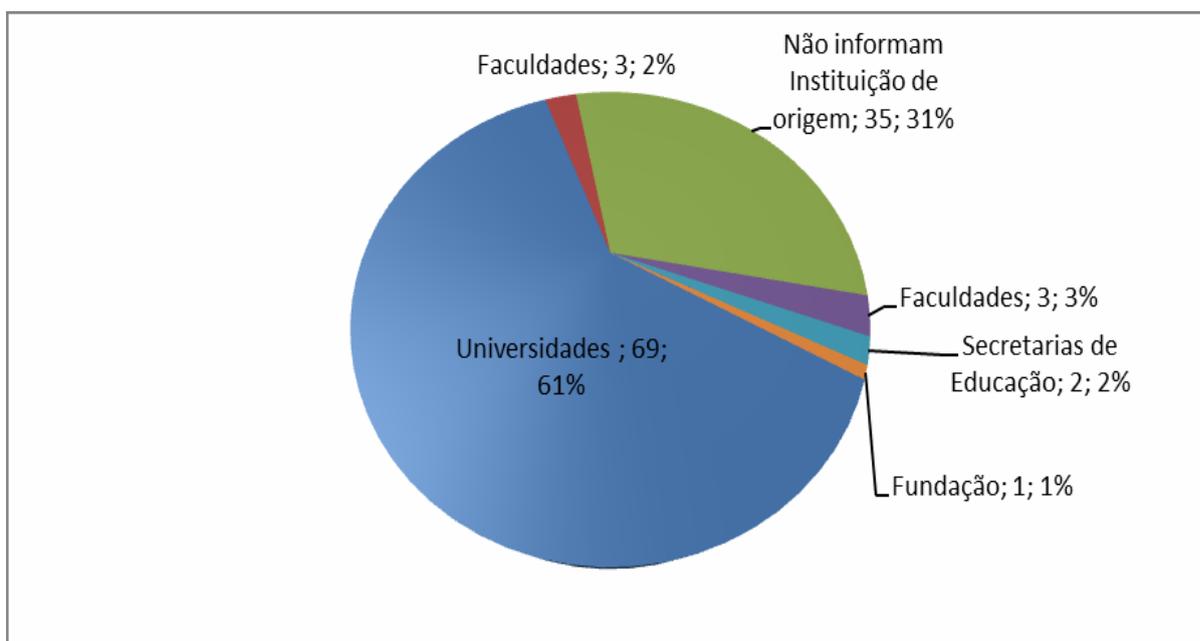
5.3 INSTITUIÇÕES DE ORIGEM

Em relação às instituições de origem⁸, dos autores, constatamos que as Universidades possuem grande destaque no cenário da produção sobre Estágio Supervisionado na formação de professores nos Endipes, o que pode ser observado no Gráfico 3, que expressa essa vinculação institucional de 61% dos autores identificados nos textos. Os outros autores estão vinculados da seguinte forma: 3% a faculdades isoladas, 2% a secretarias de educação, 1% a fundações. Outros 31% de autores não indicaram a instituição a que o trabalho está vinculado, como postos no Gráfico 3.

⁷ Para esse levantamento denominamos como texto de autoria coletiva aqueles que foram elaborados por quatro ou mais autores.

⁸ No apêndice A temos o quadro com a listagem dos autores de todos os trabalhos selecionados para a composição do *corpus* documental, incluindo também os títulos das respectivas produções.

Gráfico 3 - Natureza das instituições de origem dos autores dos textos dos painéis dos Endipes de 2000 a 2012



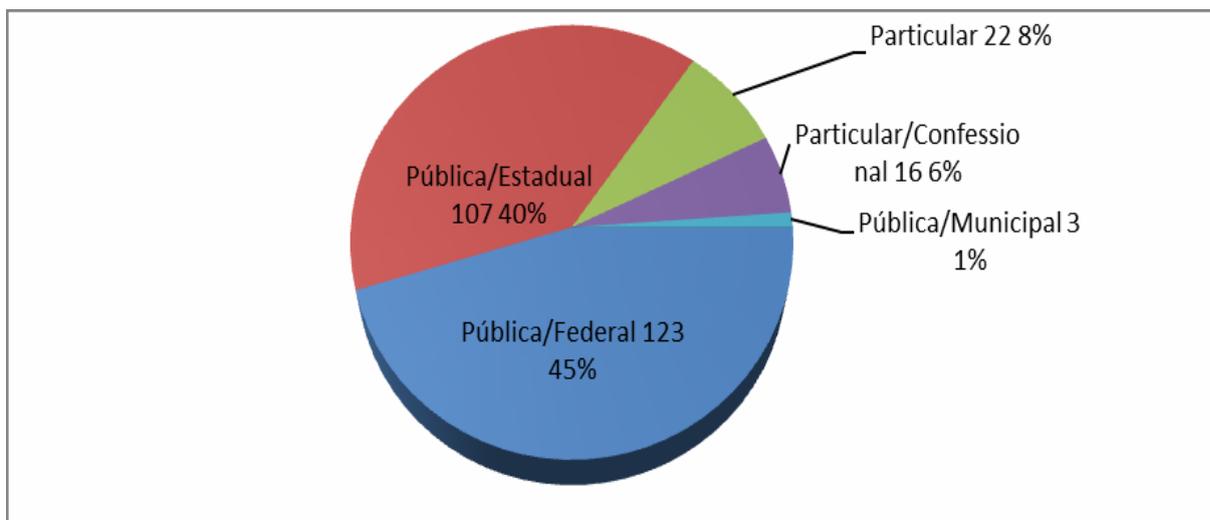
Fonte: Elaboração própria

Identificamos ainda que as instituições públicas federais respondem por 45% da produção analisada, seguidas pelas instituições públicas estaduais, com 39%, o que equivale a 84% do total de produções, quando somadas.

As instituições particulares representam, no total, 14% dos textos sobre Estágio Supervisionado apresentados nos painéis dos Endipes, no período analisado. Desse total, 8% são de instituições particulares em geral e, 6%, daquelas denominadas confessionais. Com apenas 1% de representação, estão às instituições municipais.

No Gráfico 4 temos a representação das instituições por número de textos.

Gráfico 4 - Natureza das instituições de origem dos autores dos textos dos painéis dos Endipes de 2000 a 2012



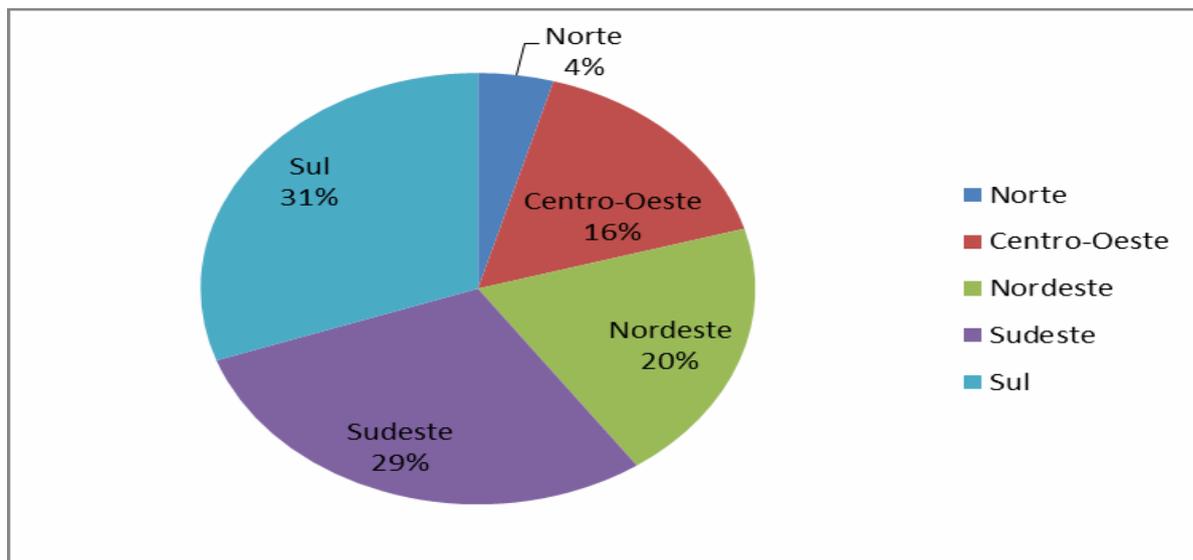
Fonte: Elaboração própria

5.4 REPRESENTAÇÕES DAS REGIÕES E ESTADOS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS ENDIPES DE 2000 A 2012

No que se refere à análise das regiões geográficas de origem das instituições a que os autores dos textos sobre Estágio Supervisionado estão vinculados, consideramos que, ainda que tenhamos identificado uma importante aproximação do NORDESTE e do CENTRO-OESTE nas publicações analisadas, é fato notório a permanência da relação de maior destaque das produções no SUL e no SUDESTE, em conformidade com o que já havia sido apontado por Santos (2011) e Ventorim (2005) na análise de produções da Anped e Endipe, respectivamente.

O Gráfico 5 expressa essa distribuição dos textos dos Endipes.

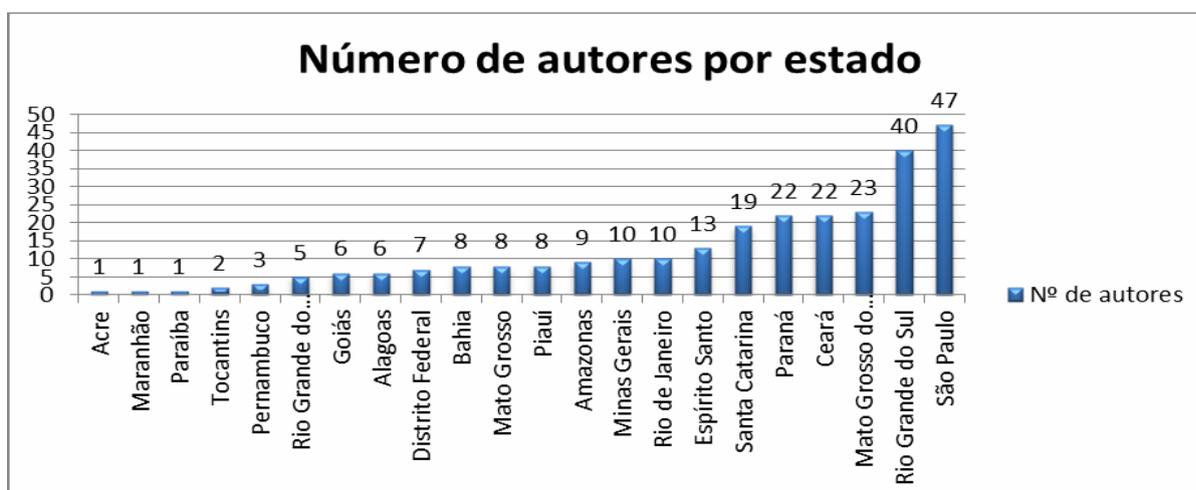
Gráfico 5 - Regiões demográficas de origem dos autores



Fonte: Elaboração própria

A partir da indicação das instituições de origem dos autores, tivemos referências para a identificação da representação por estado dos autores dos textos dos painéis dos Endipes, conforme demonstrado no Gráfico 6 na ordem crescente de número de autores:

Gráfico 6 - Estados de origem dos autores dos textos sobre Estágio Supervisionado nos Endipes de 2000 até 2012

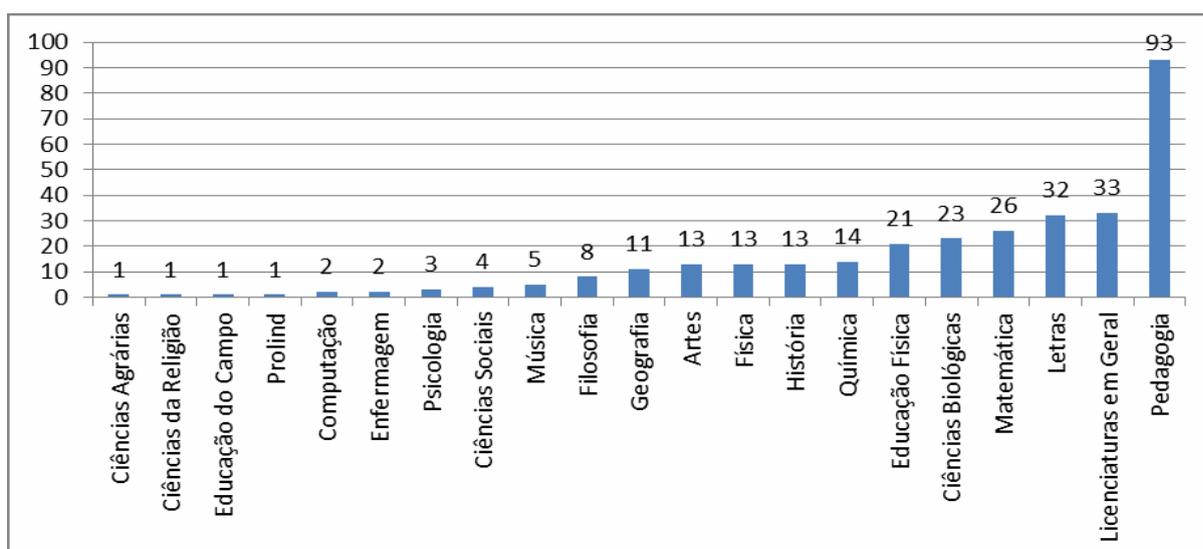


Fonte: Elaboração própria

5.5 LICENCIATURAS ANALISADAS PELOS AUTORES DOS ENDIPES 2000 A 2012 NO QUE SE REFERE AOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Os autores se dedicaram no estudo do Estágio Supervisionado de 33 licenciaturas diferentes, com destaque para Pedagogia, que aparece como objeto de análise em 93 textos, não tendo nenhum curso que se aproxime dessa representação numérica. Desse modo, em quase 47% dos 206 textos da produção analisada, há menção ao curso de Pedagogia individualmente ou associado com a análise de outros cursos.

Gráfico 7 - Licenciaturas analisadas nos textos sobre Estágio Supervisionado nos Endipes de 2000



Fonte: Elaboração Própria

5.6 AUTORES DE REFERÊNCIA

Para identificação dos autores de referência⁹, elegemos como critério aqueles que eram citados três ou mais vezes ao longo do texto. Com isso, tivemos 181 autores que foram referência em apenas um texto; 25 que foram mencionados segundo o critério estabelecido em dois textos; 11 autores que atingiram o critério em três textos; 6 autores com indicações de que foram referência em quatro textos; apenas 1 autor que foi referência em cinco textos; 4 autores, segundo nosso critério, que foram referência em seis textos e apenas 2 autores que foram referências em sete textos. Tivemos ainda 5 autores com mais de dez indicações de referência nas produções, que foram Antônio Nóvoa, referência em dez textos, Donald Schön, em doze, Maurice Tardif em vinte, Maria do Socorro Lucena Lima em trinta e seis textos

⁹ No Apêndice C temos a listagem com todos os autores que foram referência nos textos pesquisados.

e Selma Garrido Pimenta em sessenta e nove textos. Identificamos que, em mais de 30% dos estudos, houve indicação dessa autora, destacando-a como referência no campo de conhecimentos da formação de professores, em especial do Estágio Supervisionado.

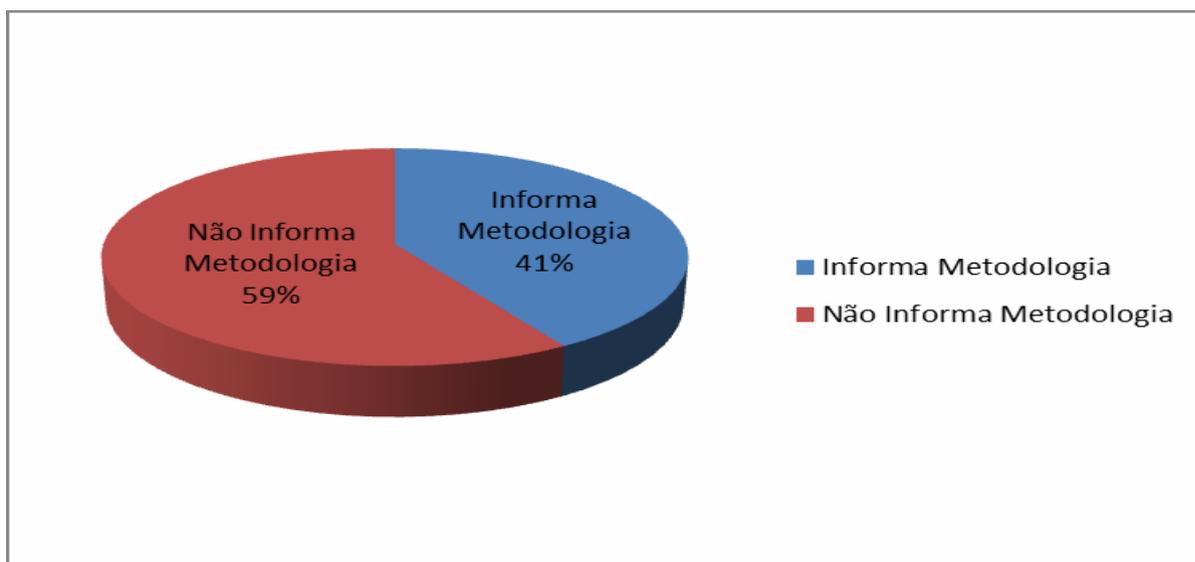
Tabela 4 - Autores de referência que foram citados três ou mais vezes ao longo dos textos sobre Estágio Supervisionado nos Endipes 2000 a 2012

AUTORES DE REFERÊNCIA	
<u>NÚMERO DE AUTORES</u>	<u>NÚMERO DE REFERÊNCIAS</u>
181	1
25	2
11	3
6	4
1	5
4	6
2	7
1	10
1	12
1	20
1	36
1	69

Fonte: Elaboração própria

5.7 METODOLOGIA DAS PESQUISAS/ESTUDOS

A produção acadêmica derivada dos painéis dos Endipes aponta uma significativa opção pelas pesquisas de base qualitativa e, de acordo com nosso levantamento, permanece a ausência de clareza na indicação da metodologia com significativa manutenção de imprecisão dos autores, que sinalizam procedimentos metodológicos em vez da metodologia, conforme apontado por Brzezinsk (2006) e Romanowski (2006). Portanto, conforme expresso no Gráfico 6, temos 85 textos que apresentam a abordagem metodológica e 121 textos nos quais a metodologia não é informada, logo, em 59% predominam textos selecionados em que não há indicação da opção metodológica do estudo.

Gráfico 8 - Indicação de metodologia

Fonte: Elaboração própria

Esse cenário demonstra que, apesar de ter ocorrido um progresso em relação ao levantamento realizado por Ventorim (2005) quando analisou os elementos da materialidade das edições do Endipe IV, V, VI, VII, VIII, IX e X, respectivamente de 1987 até 2000, ainda, a produção acadêmica dos Endipes tem deixado de informar a metodologia utilizada nas pesquisas divulgadas.

Em sua análise, a autora apontou que mais da metade dos textos analisados não informavam a abordagem metodológica da pesquisa e, naquela ocasião, apenas 14% dos trabalhos indicavam a abordagem metodológica, o que, para a autora, representa um descuido com esse aspecto das pesquisas, conforme texto da própria autora:

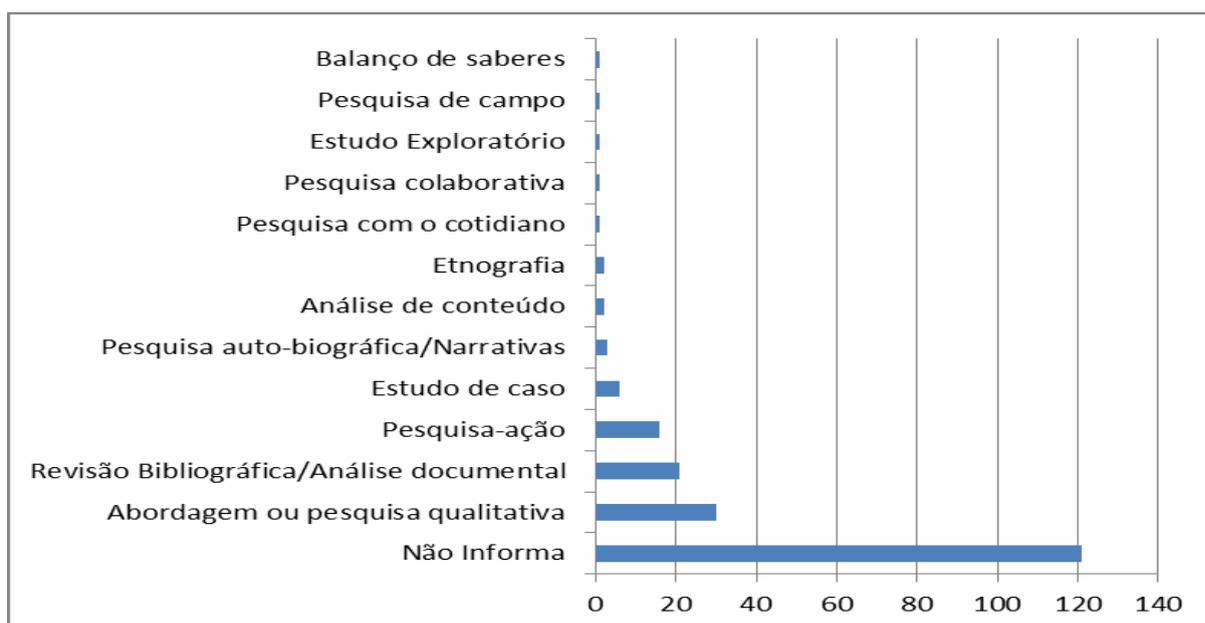
A constatação de que 76% dos trabalhos não indicou a abordagem metodológica demonstra o pouco cuidado da comunidade que contém trabalhos divulgados nos documentos dos ENDIPES em garantir a identificação dos seus estudos pela abordagem de investigação, ou seja, denominam-se pesquisa e não se identificam como pesquisa quando analisados por essa importante condição de constituição da produção acadêmica. Parece que se desautorizam da condição de pesquisa quando não assumem explicitamente a opção metodológica seguida, especialmente, por serem trabalhos que tratam do tema pesquisa (VENTORIN, 2005, p.41).

Verificamos, como posto no Gráfico 9, 24 indicações¹⁰ com apenas a denominação “pesquisa qualitativa” como caracterização da metodologia sem especificações

¹⁰ Na composição desta análise reproduzimos as denominações apresentadas pelos autores como sendo indicações de sua opção metodológica.

outras. Outros autores apontam ainda: revisão de literatura, pesquisa intervenção, cartografia, pesquisa com o cotidiano, pesquisa colaborativa, participante, revisão teórica, análise de conteúdo, estudo exploratório e etnografia. Com maior número de indicações estão a pesquisa autobiográfica e narrativa, a análise documental, o levantamento bibliográfico e a pesquisa-ação.

Gráfico 9 - Metodologias de pesquisa informadas pelos autores dos textos sobre Estágio Supervisionado nos Endipes de 2000 até 2012



Fonte: Elaboração própria

Consideramos que, com a expansão dos programas de pós-graduação a partir da década de 1980, assistimos, no Brasil, a um significativo avanço na produção do conhecimento no campo da educação, com influência também na variação de diversos aspectos das pesquisas, com destaque para as abordagens metodológicas e com ampliação daquelas voltadas para análise dos aspectos qualitativos, caracterizados por abordarem um conjunto heterogêneo de técnicas de análise (ANDRÉ, 2001). Assim, apesar da imprecisão demonstrada por meio das opções metodológicas, compreendemos que os autores manifestam uma tendência em realizar pesquisas propostas com o fim de socializar conhecimentos relativos às características e às relações dos processos educacionais.

5.8 TEMÁTICAS DEBATIDAS

Para análise das temáticas debatidas pelos autores dos textos dos painéis dos Endipes, cujos títulos continham o descritor “estágio”, compreendemos que foi necessário agrupar as temáticas que emergiram da textualidade, assumidas como objeto de análise dos estudos socializados nesses eventos. Desse modo, na organização desse indicador, tivemos oito categorias, uma vez que a temática “experiências do estágio” é o resultado do agrupamento de temas que se aproximaram, ou por se tratarem de sinônimos, ou ainda, de uma derivação da organização do estágio. Para análise desse indicador, não consideramos adequada a opção por número de ocorrências nos textos, mas sim, a especificidade de cada tema debatido.

Tendo em vista que os textos, normalmente, abordam de forma significativa mais de uma temática, fazendo muitas vezes um diálogo entre os objetos de estudo, como no exemplo das discussões em torno da articulação teoria e prática, presente em 67% da produção acadêmica analisada, optamos, em nossa pesquisa, por similarmente tratar das múltiplas temáticas associadas, sempre que possível.

Após a leitura dos textos que discutiram o Estágio Supervisionado nos Endipes de 2000 a 2012, tendo indicado a opção pela análise dessa disciplina ao mencioná-la no título dos textos que foram apresentados na modalidade de painel, identificamos uma variedade de temas que evidenciam a colaboração do Estágio Supervisionado para a formação de professores. Dessa forma, apresentamos a seguir, a relação das temáticas debatidas nos 206 textos, conforme Tabela 6:

Tabela 5 - Temáticas debatidas nos textos dos Endipes

TEMÁTICAS DEBATIDAS	OCORRÊNCIAS
Articulação teoria e prática	174
Ações colaborativas entre universidade e escola	68
Professor reflexivo	66
Racionalidade prática e racionalidade técnica	50
Identidade docente	42
Estágio e pesquisa	40
Experiências do Estágio	40
Saberes docentes	17

Fonte: Elaboração própria

Assim, discutiremos as temáticas que foram objeto de estudo dos autores dos textos selecionados para composição do *corpus* documental, com o propósito de constatar indícios da textualidade da produção, em relação aos elementos que compõem a identidade do estágio, pelas recorrências de temas e subtemas, as lacunas e os temas emergentes.

Nossa análise tem por base a mesma sequência de ocorrências das temáticas, ou seja, iniciando pela articulação teoria e prática, seguida pelas ações colaborativas entre universidade e escola, e pelo encadeamento professor reflexivo e suas subcategorias, racionalidade prática e racionalidade técnica, identidade docente, estágio e pesquisa com suas subcategorias, experiências do estágio e suas subcategorias, e saberes docentes. Reiteramos que todas as temáticas serão analisadas a partir de sua articulação com o Estágio Supervisionado. Vale informar que as subcategorias que serão apresentadas também emergiram como opções de estudo dos autores dos textos sobre Estágio Supervisionado dos Endipes de 2000 a 2012.

A fim de prestigiar os autores das produções analisadas, implementaremos um diálogo com os textos que compõem o *corpus* documental, num empreendimento que visa reunir e revelar as abordagens escolhidas para os estudos.

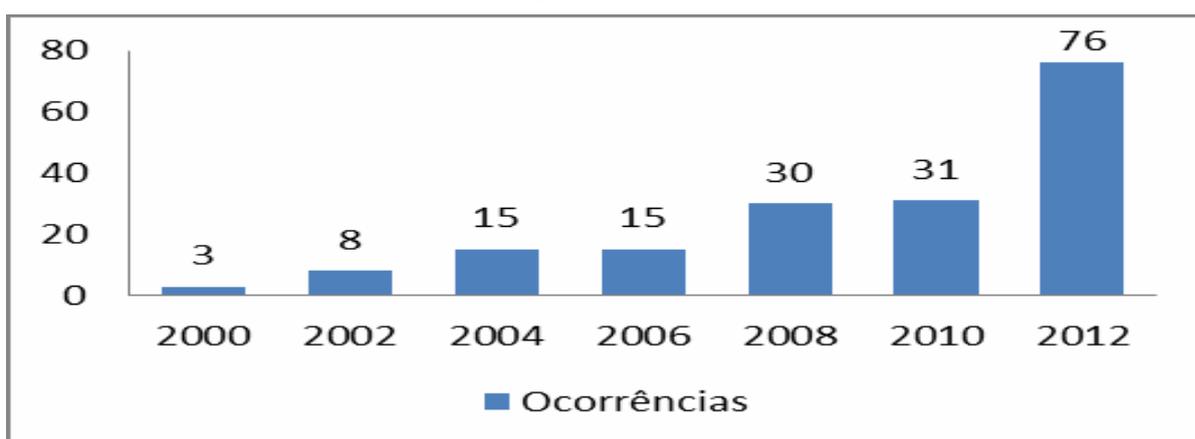
Em função da heterogeneidade de temática e da diversidade de abordagens dos autores dos textos, nossa análise e apresentação também sofrerá modificações a fim de melhor disponibilizar o resultado da pesquisa sobre a produção acadêmica

dos Endipes de 2000 a 2012 em relação ao Estágio Supervisionado. Desse modo, em algumas temáticas, teremos mais detalhamentos do que em outras.

a) Articulação teoria e prática

A discussão da temática articulação teoria e prática, também apresentada como relação teoria e prática, e a partir da edição de 2006, sob o título de práxis, é o principal destaque entre as temáticas, pois conforme demonstra o Gráfico 10, foi discutida em 90% dos textos analisados, o que demonstra a relevância desse aspecto na formação de professores no tempo/espaço do Estágio Supervisionado.

Gráfico 10 - Número de textos que abordaram a temática articulação teoria e prática



Fonte: Elaboração própria

O número de ocorrências da temática articulação teoria e prática em cada uma das edições do evento, bem como o comparativo com o número total de textos que compõem o *corpus* documental, demonstram a relevância dessa temática, objeto de estudo e discussão em todas as edições do evento analisadas, mantendo uma constante de mais de 70% de menções e análises nas produções sobre Estágio Supervisionado, conforme pode ser constatado na Tabela 7, a seguir:

Tabela 6 - Evolução da temática articulação teoria e prática em relação aos textos selecionados

ANO DO EVENTO	OCORRÊNCIAS	PERCENTUAL EM RELAÇÃO AO TOTAL DE TEXTOS ANALISADOS
2000	3	100%
2002	8	100%
2004	15	75%
2006	15	79%
2008	30	94%
2010	31	86%
2012	76	86%

Fonte: Elaboração própria

Podemos inferir dos textos analisados¹¹, em relação aos autores de referência das produções que tematizaram a articulação teoria e prática, ou seja, aqueles que mencionaram três ou mais vezes, no corpo do texto, uma mesma fonte de referência, que: 61 textos tiveram como referência as obras da autora Selma Garrido Pimenta; 39 utilizaram, associada a Selma Garrido Pimenta ou, de modo desvinculado, as produções de Maria do Socorro Lucena Lima; e 21 textos foram elaborados principalmente com base nas produções de Maurice Tardif.

Identificamos ainda que em 36 textos não há indicação de autores de referências pelos critérios determinados para nossa análise e, nos demais, há uma variedade de autores como Donald Schön, Isabel Alarcão, Evandro Ghedin, entre outros.

Entendemos ser relevante apontar que, dos 137 textos que discutem a temática articulação teoria e prática, 36 abordam o tema de forma negativa, ou seja, com críticas sobre a inexistente conexão entre as disciplinas dos currículos dos cursos de formação, apresentando aspectos como a necessidade de diálogo entre as práticas com a formação teórica do curso ou a própria supervalorização histórica da teoria em detrimento da prática nos currículos dos cursos de graduação. Nos demais textos, a temática é debatida com intuito de demonstrar sua relevância no cenário da formação docente, ou ainda, como proposta para qualificar as licenciaturas. Dessa forma, trazemos para nosso texto alguns recortes do que foram pontuados pelos autores do Endiipe sobre a temática.

¹¹ No Apêndice D temos a listagem de todos os textos relativos à temática articulação teoria e prática e as abordagens de discussão do tema, tendo em vista o grande número de textos que a integra

Para Lima (2012), a adversidade para o estabelecimento da necessária articulação entre teoria e prática dentro do currículo está situada no próprio elenco de disciplinas das licenciaturas, em que podem ser encontrados fortes traços da formação para habilitação de bacharel, ficando o Estágio Supervisionado e as disciplinas ligadas ao exercício da docência, em segundo plano.

Essa opção também se revela como um impeditivo para uma formação mais reflexiva e foi, historicamente, construída na educação, uma vez que não há o devido reconhecimento dos saberes e das experiências vivenciadas, conforme salientado pelos autores Gonçalves e Ferraz (2012, p. 35),

Pressupomos que algumas dificuldades relativas à articulação entre teoria e prática, além das responsabilidades oriundas do próprio processo de ensino- aprendizagem da/na academia, resultam da história da educação. O cenário formal da educação brasileira, historicamente, revela uma educação marcada pela predileção a conteúdos formais e a conhecimentos científicos acumulados em detrimento dos saberes culturais e/ou contextualizados. Além disso, houve, e talvez ainda haja, uma ditadura escolar em que os sujeitos da escola apenas cumprem ordens e não refletem sobre suas (deles próprios e até da escola) condições de agentes sociais transformadores da sociedade.

Sossolete (2012, p. 3673) aponta que “[...] a recusa de se refletir a respeito da articulação necessária entre teoria e prática pode dificultar o trabalho a ser desenvolvido pelo professor de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado”, pois os conteúdos, ditos da área ou científicos, se sobrepõem, em relação ao desenvolvimento das habilidades práticas dos licenciandos, inclusive sem que se considere nessas propostas, os próprios conteúdos que devem ser objeto de aprendizagem pelos estudantes do ensino fundamental e que, portanto, deveriam estar no foco de estudo dos licenciandos.

Para Calderano (2010), há uma tênue relação entre a universidade e as escolas de ensino fundamental e, ao tratar da lacuna existente na relação entre teoria e prática, a autora aponta para a vulnerabilidade da formação para a docência, em particular, no que se refere à formação humana. Por essa fragilidade, muitos cursos não são capazes de, efetivamente, formar professores qualificados para o ingresso no campo da educação.

Assim, ao tratar da necessidade de um avanço na chamada “hora da prática”, Lima (2012) sinaliza para a oportunidade gerada na atualidade, para que os estágios supervisionados sejam um momento para a práxis docente, em que o professor seja reconhecido como intelectual em permanente processo de desenvolvimento, que

admita o conhecimento e a educação num processo dialético no seu próprio desenvolvimento e que, historicamente situado, possa assentir para uma teoria que direcione sua prática. Desse modo, a prática será constantemente ressignificada. A autora esclarece ainda que, dessa forma, “a práxis seria, então, a prática impregnada e dinamizada pela reflexão” (LIMA, 2012, p. 29).

Temos para essa discussão, a contribuição de Souza (2002) que, ao tratar da organização curricular, aponta para a própria estrutura dos currículos, em que o estágio é disposto nos últimos períodos do curso, ou mesmo como disciplina final. Mais de uma década depois, percebemos que essa estrutura ainda persiste, uma vez que as próprias diretrizes curriculares para a formação de professores de 2002, que prevalecia até Resolução nº2/2015, também previam que os estágios fossem realizados na segunda metade do curso. De acordo com Souza (2002, p. 1), essa organização curricular proporcionava “[...] a dicotomia teoria e prática, transformando o estágio em hora da prática, um ritual burocrático de preenchimento de fichas”, o que trazia, por consequência, um descompromissado cumprimento de carga horária para alcançar a titulação.

Na análise da temática articulação teoria e prática nos Estágios Supervisionados temos ainda a reflexão apresentada em 64 textos, nos quais os autores tratam da necessária conexão entre os conteúdos ditos teóricos e aqueles que aproximam os licenciandos de seu futuro campo de atuação, como proposta para ampliação da capacidade da formação inicial para preparar o egresso dos cursos de licenciatura para o exercício profissional.

Para esses estudiosos, a necessidade de dialogar com os conhecimentos proporcionados pela diversidade de disciplinas das grades curriculares da formação nos processos formativos indica que a prática pedagógica e docente se constitui como elementos que devem ser considerados dentre os saberes necessários para o desempenho da docência, o que só é possível por meio do desenvolvimento de atividades que, ao pretenderem intervir na realidade, estejam, *a priori*, ancoradas em processos de planejamento crítico e consistente das pretensões em relação ao campo de atuação (PIMENTA, 2000).

Assim, é imprescindível que se construam projetos de formação docente nos quais a indissociabilidade entre a teoria e a prática seja o fundamento, uma vez que é insuficiente apenas expandir as atividades práticas em detrimento da teoria, ou seja,

“O problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador” (PIMENTA, 1994, p. 66). Mas como tornar essa proposta viável? Essa é uma das questões debatidas pelas autoras Torres e Morais ao analisarem o tema:

Certamente não será a partir do abandono de teorias existentes. Muito menos de uma simples reformulação curricular numa mera perspectiva de mudança de ordem e sequência (sic) das disciplinas que compõem o currículo de formação de professores, pois esta é em geral, a nossa postura: se existem problemas no ensino, mudemos o currículo (numa concepção equivocada de currículo), os programas, importemos modelos educacionais prontos e tudo se resolverá...Ilusão! Nada se resolve! O problema é de postura metodológica. (TORRES; MORAIS, 2002, p. 3).

A proposta de Ghedin (2004) para essa investigação é o alinhamento da pesquisa com o estágio para articulação da teoria e da prática, ou seja, o autor defende que, para uma atuação competente, os professores devem pesquisar desde a formação inicial, ganhando, assim, autonomia para investigar o contexto no qual se realizam os processos de ensino-aprendizagem e competência para nele atuarem.

Nas palavras do autor:

Portanto, pensa-se num profissional que seja capaz de atuar competidamente como docente e produzir conhecimento sistemático a partir dessa sua prática. Compreendemos que o professor é competente a medida que pesquisa. Ele alia a docência à pesquisa como forma de articular a teoria-prática como forma de expressar sua competência técnica e seu compromisso político com a práxis de professorar (GHEDIN, 2004, p. 689).

Identificamos ainda que, em boa parte dos textos sobre articulação teoria e prática, os autores sinalizaram para a necessidade de promoção da interdisciplinaridade no currículo, mediada pelo Estágio Supervisionado. Contudo, apenas três textos tratam especificamente da interdisciplinaridade. As produções de Araújo, Braga e Capuzzo (2006), Sousa e Cardoso (2012) e Dias (2012) indicam que a promoção de experiências que proporcionem o diálogo entre os conteúdos do currículo é primordial.

Para Araújo, Braga e Capuzzo (2006), há que se promover que todas as disciplinas fomentem conhecimentos dos saberes da experiência numa associação com a parte pedagógica, num processo reflexivo. Para as autoras, “Esta postura epistemológica é essencial no processo de construção da autonomia intelectual dos professores e dos alunos, visto que propicia significativa mudança no processo de ensinar e aprender”. (ARAÚJO; BRAGA; CAPUZZO, 2006, p.6).

Sousa e Cardoso (2012) apresentaram a proposta de tornar a interdisciplinaridade

um elemento fundamental, basilar para a realização do Estágio Supervisionado no processo de formação de professores. Por sua vez, Dias, ao apresentar no Endipe de 2012 a experiência de estágio interdisciplinar da Universidade Pedagógica de Maputo no Moçambique, faz uma síntese da relevância dessa abordagem, ao destacar que:

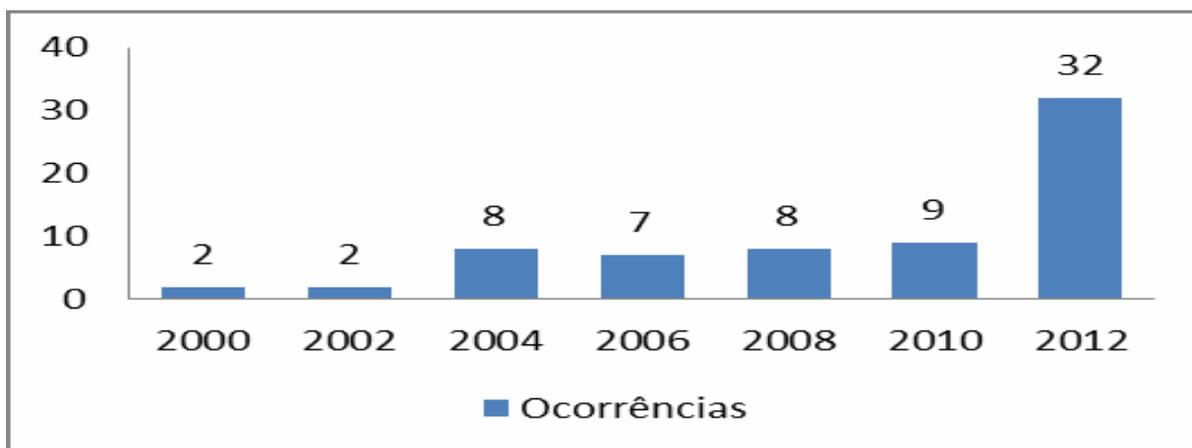
Só por meio da prática da interdisciplinaridade será possível o praticante e o estagiário perceberem a complexidade do conhecimento necessário para ensinar uma certa disciplina. É necessário que o estagiário tome consciência sobre as relações e interpenetrações existentes entre as várias áreas do conhecimento. Os estudantes têm de entender que as "fronteiras" colocadas, ao estudar uma certa disciplina, foram apenas para "reduzir" a quantidade de conhecimentos estudados, com vista a especialização nas diferentes áreas, mas essa redução "imposta" pelas áreas específicas pode ser modificada e pode se caminhar no sentido da unidade dos conhecimentos, por meio da criação de outra atitude epistemológica. (DIAS, 2012, p.21-22).

Identificamos que a análise da temática nos textos dos Endipes de 2000 a 2012 ocorreu de forma dialogada com outras temáticas, conforme disposto na análise relativa a estágio e pesquisa e formação do professor reflexivo. Cabe destacar que os autores dos textos selecionados estiveram dedicados a ressaltar a importância do Estágio Supervisionado na promoção da articulação entre teoria e prática, ao possibilitar que os licenciandos e também professores que atuam nas escolas de educação básica façam uso de todo aporte teórico disponível a fim de tomar melhores decisões quando se encontram com os desafios cotidianos do processo educacional.

b) Ações Colaborativas entre universidade e escola

Outra vertente também discutida nos textos sobre Estágio Supervisionado dos Endipes foi a relevância da atividade de estágio para a promoção de ações colaborativas entre Universidade e escolas campo de estágio. Essa temática foi discutida em 68 textos e, deles, selecionamos algumas reflexões que dialogam com nossa análise, que são as perspectivas apontadas pelos estudos de Ghedin (2004), Montenegro (2004), Carrasco, Azevedo e Wolff (2008), Andrade Júnior (2012) e Lago e Almeida (2012).

Gráfico 11 - Evolução da temática ações colaborativas entre universidade e escola



Fonte: Elaboração própria

De acordo com a análise de Montenegro (2004, p. 8), para que se alcance o objetivo de aproximar o licenciando da escola fazendo com que compreenda seu funcionamento e os desafios cotidianos dos processos de ensino-aprendizagem, é necessária uma “[...] uma nova configuração que extrapole a formação inicial nas universidades, exigindo outras instâncias formadoras que articule a universidade com as escolas”. Desse modo, a Universidade precisa estar apta para assumir um comprometimento com as causas sociais das escolas de educação básica de sua região de abrangência, podendo utilizar a via da pesquisa no estágio da formação inicial para o desenvolvimento de ações colaborativas entre escola e universidade.

Ao propor o delineamento de uma formação diferenciada no processo de estágio, com vistas à formação do professor reflexivo e a educação indígena na cidade, a pesquisadora Montenegro sinaliza para a necessidade de que

A Universidade, através da proposta de estágio, deve favorecer pesquisas, na formatação de uma nova visão pedagógica, na construção de parâmetros teóricos que sirvam para respaldar as reivindicações dessas populações. Ao propor uma análise crítica na formação do professor pesquisador, a Universidade contemple uma sólida formação teórica, que lhe sirva de suporte (Montenegro, 2004, p.12).

No desenvolvimento desse tema, também houve, por parte dos autores dos Endipes de 2000 a 2012, uma manifestação de preocupação em relação à necessidade de desenvolvimento de parcerias entre as instituições formadoras, consideradas, nessa concepção, não apenas as Instituições de Ensino Superior, mas também as escolas de educação básica, campo de estágio e formação para os licenciandos. Essa vertente é analisada pelas autoras do Endipe 2006, que sinalizam:

No que diz respeito à relação Universidade-Escola, infelizmente é possível afirmar que não temos forte tradição de ações estabilizadas e realizadas de forma conjunta e coordenada no campo da formação de professores. Tradicionalmente, a formação de professores, sobretudo para o Ensino Médio, é vista como de exclusiva responsabilidade das IES, que atuam como agências formadoras, sendo que as escolas costumam esperar que os docentes destas IES, supervisores de estágio, “visitem” os estagiários em sala de aula, procedente às correções necessárias para o bom andamento de suas aulas. À escola e ao professor titular da turma de estágio cabe apenas entregar ao estagiário a lista de regras básicas a serem seguidas e esperar pelo seu bom desempenho. Com isso, a escola formalmente se “desobriga” em relação à formação daqueles que serão seus prováveis futuros profissionais. (KIST; TERRAZAN; MARSHALL, 2006, p. 2).

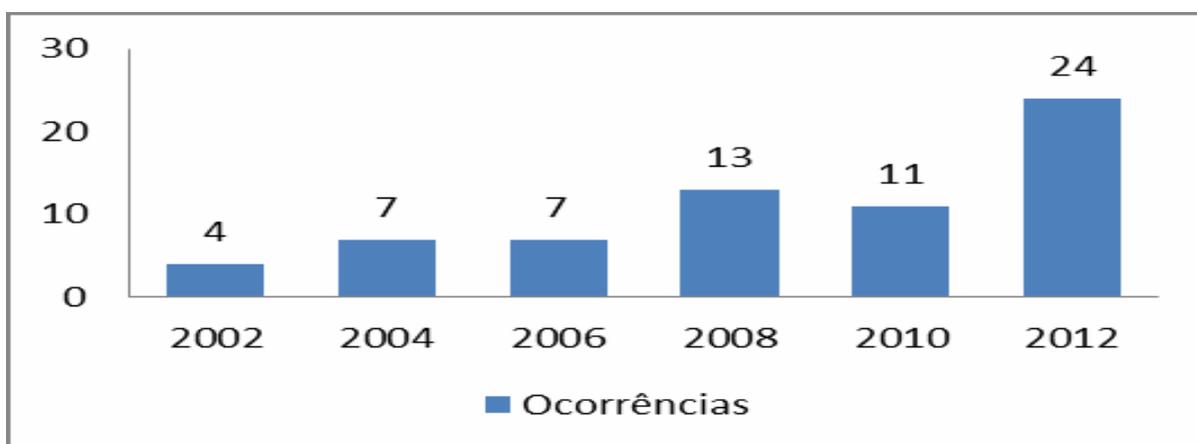
Outra indicação da produção acadêmica, em relação a postura das instituições responsáveis pela formação docente, foi a viabilidade de desenvolvimento da formação continuada de professores da educação básica, tendo o Estágio Supervisionado como eixo de conexão capaz de viabilizar essa integração. Essa perspectiva foi apontada como profícua e factível pelos estudos apresentados nos Endipes por Santos (2000), Silva *et al.* (2004), Souza *et al.* (2006), Winch *et al.* (2006), Kist; Terrazzan; Marshall (2006), Lisovski e Terrazzan (2006), Castro (2008), e Bezerra; Pedroso e Rivas (2012).

As ações colaborativas entre universidade e escolas para além do desenvolvimento de estágios supervisionados, portanto, de forma mais ampla, num processo de compromisso compartilhado com a formação docente, tanto inicial como continuada, passa pelo reconhecimento dessa corresponsabilidade de escola de educação básica e universidades, pela via da promoção de ações conjuntas, nas quais todos possam se beneficiar por meio da promoção de pesquisas, projetos integradores, práticas como componente curricular, projetos de ensino, ações culturais entre outros.

c) Professor Reflexivo

Estagiários e professores são provocados a formarem-se como professores reflexivos, ou seja, aqueles que se constituirão assim, por meio da mediação e estímulo de outros professores, autores ou práticas que o impulsionem a buscar respostas fundamentadas para os desafios e inquietudes do fazer docente. Essa temática foi pontuada e discutida em 66 textos, ao longo das edições de 2002 a 2012 do Endipe, conforme Gráfico 12 a seguir:

Gráfico 12 - Ocorrências da temática professor reflexivo



Fonte: Elaboração própria

Silva et al. (2004) destacou, no Endiipe de 2004, alguns elementos necessários à formação de um professor reflexivo, dentre os quais, a mediação do professor formador, a reflexão-na-ação e a escrita sobre as experiências. Contudo, Schön (1992) acrescenta que, para a formação desse professor reflexivo, também é necessário um rompimento com os atuais moldes dos Estágios Supervisionados, nos quais há uma precedência da ciência em relação às disciplinas de caráter prático. Desse modo, somente no final do curso têm sido oportunizados aos estudantes das licenciaturas os momentos de aplicação no campo da prática. Assim, para o autor, está ausente a valorização do conhecimento que se realiza na ação, por meio das experiências práticas que não estarão contempladas em manuais para o exercício da docência.

Primeiro, ensinam-se princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum*, cujo objetivo é aplicar, à prática cotidiana, os princípios da ciência aplicada. Mas, de fato, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste desfasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias (SCHÖN, 1992 p. 79).

Assim, Ghedin, em seu estudo no Endiipe de 2004, aponta que o professor reflexivo terá autonomia para desenvolver uma forma peculiar de “[...] teorizar e praticar a docência referenciada na pesquisa, renovando-a constantemente e mantendo-a como fonte principal de sua capacidade inventiva, por meio de um processo reflexivo sobre sua prática” (GHEDIN, 2004, p. 689), contextualizada em conformidade com o

meio social em que está inserido.

Outro ponto a ser considerado na formação inicial de um professor reflexivo é a promoção de vivências que tenham sentido para os licenciandos, ou seja, que estejam relacionadas com suas próprias experiências como estudantes da educação básica, com sua cultura, seu entorno e com temas que o provoquem a pesquisar os melhores caminhos a serem trilhados em busca do encaminhamento de soluções possíveis.

O caráter reflexivo das ações do estágio foi sendo uma preocupação nossa, pois acreditamos que a(s) prática(s) pedagógica(s) discente(s) dos estagiários precisavam explicitar os sentidos que comportavam para que se tornassem cada vez mais significantes para eles. Além disto, a preocupação com a formação do professor pesquisador vai se refletindo em grande medida desde o Estágio I, passando pela investigação do cotidiano escolar e desembocando na produção de um ensaio monográfico, fruto das inquietações surgidas na trajetória de vida pessoal do estagiário ou durante a prática de ensino (TORRES; MORAIS, 2002, p. 9).

Um destaque nas produções dos autores dos Endipes que trataram da temática da formação do professor reflexivo foi a abordagem conjunta de professor reflexivo e pesquisador, que tem, na prática da escola, a base para sua informação sobre o contexto educacional e sobre como os processos de ensino-aprendizagem se efetivam.

Ao discutir sobre as condições essenciais para a constituição desse profissional, Pimenta (2006, p. 21) amplia a proposta de discussão de Schön (1983), apontando para o dever de se considerar que a atividade profissional dos docentes é desempenhada “[...] em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, e que caracteriza o ensino com prática social em contextos historicamente situados”.

Também Rausch (2012, p. 2) considera que a compreensão que prima pela formação de professores pesquisadores e reflexivos é usual, é que esse processo deve privilegiar a reflexão e a pesquisa como elementos fundamentais para formação, situadas na escola e no exercício da docência.

Essa visão coaduna com a análise dos autores que publicaram sobre Estágio Supervisionado nos Endipes, abordando a temática da formação do professor pesquisador e reflexivo, uma vez que, em mais de 25% dos textos, os autores abordaram as duas temáticas fazendo associação em suas produções. Esses

autores são: Castro e Fiorentini (2002), Cardoso *et al.* (2004), Ghedin (2004, 2008), Monteiro (2004), Montenegro (2004), Mendes (2006), Teixeira (2008), Moraes (2010), Lima (2010), Costa (2012), e Menezes (2012).

Para esses autores, é pertinente consentir com uma proposta de formação inicial que transcorra como um espaço propício para que os licenciandos possam

Compreender a função docente como a capacidade desse profissional em aprender, ensinar, refletir, partilhar saberes, analisar os contextos de produção de ensino e da aprendizagem, para na sua atuação ser capaz de dar novas respostas as situações encontradas nas instituições de ensino e na própria sociedade. Pelo que vimos, é necessário que o professor em formação integre a ação à reflexão, construa os seus saberes e fazeres pedagógicos, desde o contexto acadêmico de sua formação inicial. Para tal, nesse contexto, deve experienciar situações que o levem a refletir, enfrentar desafios, buscar soluções, descobrir suas qualidades, potencialidades e sinta-se capaz de agir e transformar a realidade em que atua (TEIXEIRA, 2008, p. 7).

Para Nóvoa (2001), a disposição/aptidão para a docência é individual, contudo, potencializada pelas reflexões e trocas com os colegas da escola, seja com seus professores orientadores da disciplina de estágio, seja com outros estagiários ou com professores da escola básica ou da Instituição de Ensino Superior. A relevância desses momentos de troca reside na manutenção da atratividade da observação. Esse processo de pesquisa torna-se o caminho para o diagnóstico dos métodos de ensino e para a capacidade de respostas às situações não planejadas do cotidiano, da forma como são sistematizadas as atividades na escola e na gestão escolar.

As competências para realizar essa análise são individuais e coletivas. A pertinência do estágio reside na compreensão da contribuição específica dos professores e na identificação da cultura profissional docente. Desse modo, o estágio como pesquisa para formação do professor reflexivo é concebido como ocasião favorável para a vivência de um processo formativo e “[...] interliga ação, reflexão e investigação, configurando-se, portanto, em um momento fundamental da formação do professor no qual os saberes, ideias e valores relativos à profissão docente são problematizados e ressignificado” (CASTRO; FIORENTINI, 2002 p. 2).

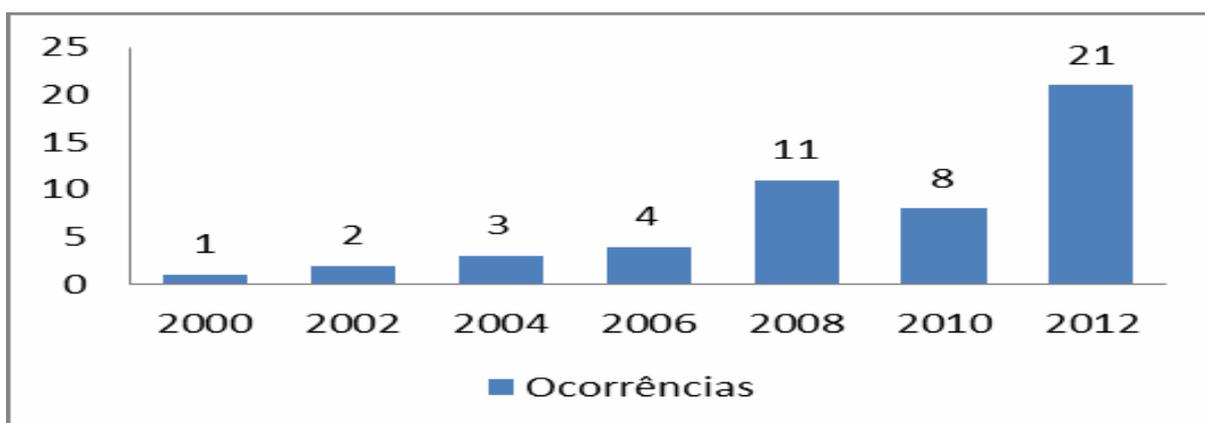
Compreendemos assim, que os profissionais que forem expostos a essa oportunidade de formação menos comprometida com a manutenção de um modo tradicional de educação, antes, porém, com maior disposição para investigar, refletir e propor novas formas para o fazer pedagógico, tem a oportunidade de vivenciar o futuro campo de atuação profissional e a experiência de diálogo constante com os

conhecimentos ditos “científicos” de sua área de formação, articulados às teorias da educação. Assim, os licenciandos poderão vivenciar experiências que os tornarão mais preparados para os desafios do processo de ensino-aprendizagem, com maiores possibilidades de elaborarem respostas para as demandas intempestivas da escola.

d) Racionalidade técnica e racionalidade prática

As discussões em torno das “racionalidades” estiveram presentes em textos distribuídos em todas as edições analisadas dos Endipes. No Gráfico 13, temos a indicação das ocorrências do tema na produção acadêmica do evento:

Gráfico 13 - Ocorrências das temáticas racionalidades



Fonte: Elaboração própria

Na definição das “racionalidades”, os autores apoiaram-se, predominantemente, nas obras do autor norte americano Donald Schön, tendo também relevante sinalização nas referências da produção do brasileiro Júlio Emílio Diniz Pereira, que trata da racionalidade técnica como uma forma de fragmentação da formação para a docência. Assim, nas palavras do autor:

Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação (PEREIRA, 1999, p. 111-112).

Os pesquisadores que trataram da temática apresentaram o resultado de seus

estudos abordando a racionalidade técnica e a resposta para esse modelo de organização dos processos de ensino-aprendizagem, que seria a racionalidade prática, ou ainda, com outros conceitos que estiveram presentes, como epistemologia da prática.

Para melhor compreensão das abordagens escolhidas pelos pesquisadores, classificamos os textos¹² sobre as “racionalidades” em três grupos de estudos, tendo como resultado: 1) 28 textos nos quais os autores apresentaram motivações para uma postura de oposição ao modelo de racionalidade técnica, demonstrando sua inadequação para o campo educacional, 2) 10 textos nos quais os autores apontam o conceito de racionalidade prática como uma alternativa para a formação docente e, 3) 10 textos nos quais houve uma maior dedicação ao desenvolvimento de outros conceitos vinculados às “racionalidades”.

Identificamos que os estudos apresentados tanto por Souza (2006), quanto por Zanon (2012), representam as discussões apresentadas pelo primeiro grupo de pesquisadores, que indicam que a racionalidade técnica não é inadequada para aplicação no campo educacional, assim os autores demonstram que:

O centramento da formação, com base na racionalidade técnica, a partir do enunciado de um conjunto de regras e dispositivos pedagógicos acerca dos processos de ensino, vem marcando nas políticas de formação e nas memórias de escolarização representações sobre o estágio como o espaço consagrado à aplicação descontextualizada e prescritiva de processos de ensino (SOUZA, 2006, p. 4).

Dessa forma, tal paradigma privilegia as dicotomias: sujeito e objeto, teoria e prática, conteúdo e forma, que são separações e, também, antagonismos, em que o conhecimento é isolado do processo de construção pessoal. Funda-se em uma única racionalidade, a racionalidade técnica, desqualifica as demais formas de conhecer e compreender o conhecimento e o mundo da vida e do trabalho. Assim, propicia uma supervalorização da teoria sobre a prática; a redução da ciência a uma única lógica; a perda das visões globais e integradoras dos campos científicos (ZANON, 2012, p. 3).

Para Santos, que publicou, no EndiPE 2000, um estudo no qual discorre sobre a racionalidade técnica associada à discussão sobre a articulação teoria e prática, a lógica da racionalidade técnica é a reprodução de um modo “[...] etapista de conceber o conhecimento, o que é decorrente das formas de divisão do trabalho no interior da vida material” (SANTOS, 2000, p. 2).

As obras de Maurice Tardif também foram mencionadas nos textos sobre

¹² No Apêndice E temos a listagem de todos os textos relativos à temática “racionalidades” e as abordagens de discussão do tema, tendo em vista o grande número de textos que a integra.

“racionalidades”. Na publicação do autor com Danielly Raymond, em 2000, os autores resumem a lógica da racionalidade técnica como sendo aquela em que “[...] a prática profissional consiste numa resolução instrumental de problemas baseada na aplicação de teorias e técnicas científicas construídas em outros campos” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 211).

De forma unânime, os autores que publicaram sobre racionalidade técnica sinalizaram para a inadequação dessa construção teórica para a formação docente e também se apoiaram em Pereira (1999) para indicar que se trata de um equívoco na formação de professores, uma vez que, para a racionalidade técnica, ao bom professor, é necessário apenas o domínio das áreas específicas do conhecimento sobre o que pretende ensinar.

No segundo grupo, autores de 10 textos sinalizam para a racionalidade prática como o melhor modelo para formação de professores, tendo em vista a ampliação da capacidade de discussão e a vivência durante a licenciatura. As discussões têm sua base teórica nas definições de Schön e Pereira para demonstrar suas convicções de que esse conceito é o mais apropriado para construção do processo de formação do professor na atualidade, pois, de acordo com esse autor, na racionalidade prática, o professor é concebido como um profissional que possui autonomia para refletir, tomar decisões e transformar seu fazer pedagógico, que é assumido “[...] como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores” (PEREIRA, 1999, p. 113).

Tivemos ainda, no terceiro grupo, 10 textos nos quais os autores usaram outros conceitos próximos ao da racionalidade prática, avançando, porém, na perspectiva da valorização da prática e na promoção da formação docente pela via da reflexão.

Para Brito, que publicou no Endipe 2010, há uma articulação em torno das discussões de formação docente mediada pelo Estágio Supervisionado e “racionalidades”, uma vez que os estagiários das licenciaturas vivenciam, nas escolas, situações formativas que os levam a “consultar” saberes diversos, tendo assim que categorizá-los de acordo com as necessidades que surgem. Assim, a pesquisadora conclui que pode haver uma diversidade de racionalidades que norteiam o fazer pedagógico e “Significa que o futuro professor, na vivência do cotidiano da sala de aula, pensa sua prática e desenvolve uma determinada cultura que orienta sua ação” (BRITO, 2010, p. 17).

Com base nas obras de Schön sobre as “racionalidades”, as autoras Azevedo e Abib, que publicaram no Endipe 2008, sinalizam para uma forma de superação desse modelo trazendo, à discussão, o conceito de epistemologia da prática que, de acordo com as pesquisadoras, pode ser desencadeado pelos professores formadores que, de modo especial nas situações de estágio, promovem a reflexão sobre todas as atividades desempenhadas, proporcionando a análise contínua dos processos de ensino e aprendizagem, no qual “O professor, reflete durante e após a ação desenvolvendo a capacidade de reflexividade necessária para o desencadeamento de uma atitude investigativa, sobre o pensar, o saber, o ser e o fazer” (AZEVEDO; ABIB, 2008, p.11).

Em publicação individual no Endipe de 2010, Azevedo avança na análise sobre as racionalidades apontando para as possibilidades de uma formação que supere a racionalidade técnica por meio da reflexão. De acordo com a autora,

Este modelo de formação de professores, pautado na racionalidade emancipatória e reflexiva, potencializa uma formação que conduz o profissional da educação e futuro professor a uma prática docente e pré-profissional de atuação e reflexão permanente, porque reconhece que a história, as tradições e os costumes da cultura escolar e social entrelaçam-se com as práticas educacionais. Há, assim, a superação da racionalidade prática que reduz os problemas pedagógicos às ações realizadas em sala de aula, na medida que propõe uma racionalidade crítica e emancipatória do contexto social e educacional na ação educativa dos professores formadores durante os processos de orientação (AZEVEDO, 2010, p. 34).

Leite, em estudo apresentado no Endipe 2012, sinalizou para a necessidade de mudar a forma de conceber os projetos pedagógicos de cursos de licenciatura para que se alcance a solução em relação ao modelo de racionalidade técnica, proporcionando um alicerce no qual os professores em formação possam compreender e vivenciar a realidade escolar e, a partir do contexto de seu futuro campo de atuação profissional, construir os conhecimentos necessários para o exercício de sua atividade laboral (LEITE, 2012).

Desse modo, identificamos que todos os autores que trataram das temáticas relativas às racionalidades advertiram para necessidade de superação da racionalidade técnica, ora apontando a racionalidade prática como uma importante saída na construção de um modelo de formação mais reflexivo e adequado, não apenas à realidade educacional, mas também social, na qual o professor em formação irá atuar, ora avançando em outros conceitos que, contudo, também se

pautam na via da reflexão, do conhecimento e da experiência.

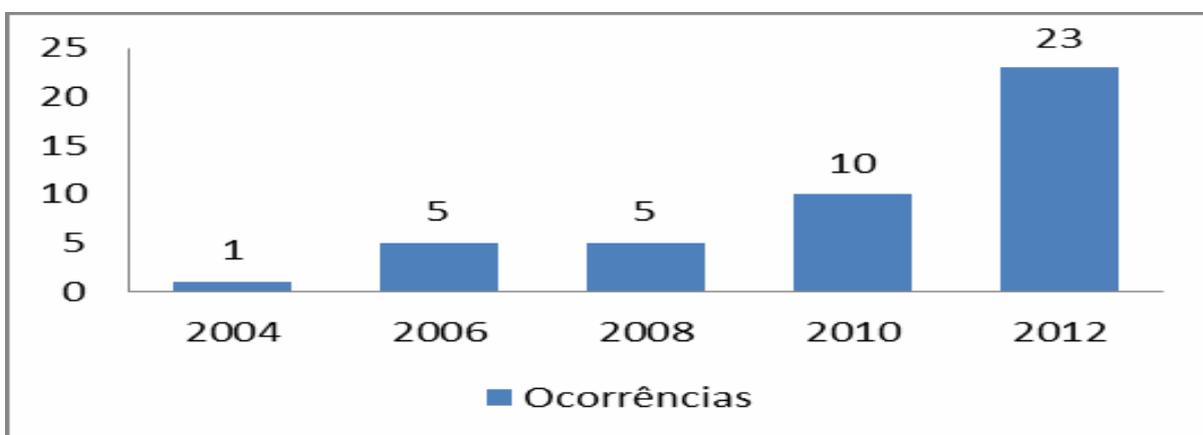
A mudança desse paradigma de formação docente é apontada como necessária pelos autores da produção acadêmica analisada, tendo em vista que representa a escola, por ocasião do estágio, como “O campo de atuação [...] visto, na maior parte das vezes, como espaço de aplicação do conhecimento produzido à distância” (FERENC, 2012, p. 3).

e) Identidade docente

As experiências advindas das vivências nas escolas de educação básica são destacadas como sendo de grande relevância para a constituição da identidade docente do professor em formação. Esse tema, que foi o foco da análise de 45 textos, não sendo, entretanto, referenciada nos textos de Estágio Supervisionado nos anos 2000 e 2002, esteve presente nas outras cinco edições analisadas, evoluindo proporcionalmente com o número de textos selecionados de cada edição.

Conforme demonstrado pelos dados do Gráfico 14, a correspondência entre a constituição da identidade docente e estágio supervisionado foi objeto de análise em mais de um quinto dos textos que trataram dos Estágios Supervisionados da formação inicial nos Endipes.

Gráfico 14 - Evolução da temática identidade docente



Fonte: Elaboração própria

Portanto, em 22% dos textos selecionados, houve a preocupação de compreender

como ocorre a constituição da identidade docente do futuro professor por meio das experiências proporcionadas no desenvolvimento do estágio supervisionado e por meio do contato com o futuro campo de atuação profissional, no processo de partilha de experiências (Nóvoa, 1992).

Nos Endipes sobre Estágio Supervisionado, a produção acadêmica que abordou a temática identidade docente expressa a perspectiva desse grupo de pesquisadores do campo educacional de compreender o papel desempenhado pela disciplina de estágio para a composição dos elementos necessários à construção da identidade docente e, nesse sentido, dos 42 textos nos quais essa temática foi estudada, 26 tiveram como referência as produções da pesquisadora Selma Garrido Pimenta e 19 se referenciaram nas pesquisas e discussões da autora Maria do Socorro Lucena Lima, o que mantém a evidência dessas autoras no campo da produção acadêmica sobre Estágio Supervisionado.

Os textos sobre identidade docente manifestam a preocupação dos autores com o tema e sua perspectiva em relação à imprescindível composição de conhecimentos que, advindos da formação pedagógica e articulados com a experiência, tornam possível, ao professor, responder aos desafios inerentes à prática cotidiana nas escolas. Isso indicaria que essas experiências fariam parte dos saberes peculiares de sua trajetória na docência (PIMENTA, 2009).

Desse modo, a identidade do professor também será, de acordo com Dauanny (Endipe/2012), o resultado da

[...] experiência acumulada em sua vida, refletida, submetida a análises, a confrontos com as teorias e as práticas, próprias e as de outrem, a avaliação de seus resultados, é que o professor vai construindo o seu jeito de ser professor. Nas áreas de conhecimento encontra o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir que os alunos se apropriem também desse instrumental no seu processo de desenvolvimento humano. Nas áreas pedagógicas encontra referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situação histórico-sociais, e ensinar em espaços coletivos – as salas de aulas, as escolas, as comunidades escolares, concretamente consideradas (DAUANNY, 2012, p. 5).

Nessa perspectiva de análise, Castro e Fiorentini (2002) sinalizam para a hipótese de que, por ocasião da imersão no campo de atuação profissional, há uma mobilização de conhecimentos e vivências que possibilitam a assimilação de saberes da ação docente para a constituição do professor, ocorrendo, dessa forma, a ressignificação e a contextualização de aprendizagens que são inerentes

aos graduandos, por sua trajetória de vida em sociedade, constituição familiar e percurso estudantil.

Essa perspectiva de análise do Estágio Supervisionado também é fundamentada na pesquisa de Souza (2006), apresentada no Endipe/2010, que aponta para a importância de:

Entender o estágio como lugar que têm as experiências no processo de formação e na transformação das identidades e subjetividades, a partir da centralidade na pessoa do professor, envolve ordens diversas de complexidade, de múltiplos problemas teórico-práticos relacionados a aprendizagens da docência, aos repertórios de conhecimentos necessários ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à superação de que a instrumentalização técnica e didático-pedagógica garante, por si só, tanto o tempo da formação inicial quanto o exercício desenvolvido no estágio, como o período institucionalizado e formal, sistematicamente organizado para o exercício da profissão (SOUZA, 2006, p.3).

Outro estudo que destaca o Estágio Supervisionado como dimensão da formação de professores propicia para desencadear e sustentar as necessárias compreensões para o exercício da docência é a produção de Ventorim e Costa Neto (2008) que, ao analisarem os conteúdos expressos na produção acadêmica acerca do Estágio Supervisionado nas edições XI, XII e XIII dos Endipes, realizadas, respectivamente, nos anos de 2002, 2004 e 2006, e, ao investigarem a produção acadêmica relativa ao Estágio Supervisionado na Educação Física, produzida nas edições XII, XIII e XIV, respectivamente, nos anos de 2001, 2003 e 2005 dos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte (CONBRACE), retomam a relevância da disciplina de Estágio Supervisionado para a constituição da identidade docente dos professores em formação, uma vez que a disciplina, no currículo das licenciaturas, promove a constituição de um espaço favorável para “[...] construção da identidade docente de cada aluno, uma vez que as tensões provocadas pela realidade vivida impulsionaram os alunos à construção e à reconstrução de conceitos sobre o ser professor” (VENTORIM; COSTA NETO, 2008, p. 10).

Para os autores, a partir da análise dos dois eventos, é pertinente lançar o olhar sobre as sinalizações dos relatórios de estágio, que se constituem como importante instrumento para revelar a contribuição das experiências do Estágio Supervisionado para a problematização das práticas dos estagiários. Desse modo, Ventorim e Costa Neto, no Endipe/2008, salientaram que:

Os relatórios demonstraram que houve a busca de contrariar a perspectiva que reduz e desvaloriza a atividade docente, como também desconsidera

o aluno como sujeito da ação pedagógica. Assim considerou-se a necessidade posta pela formação de aproximação da realidade concreta das escolas. [...] Destaca-se a valorização do Estágio Supervisionado como importante momento para se aprender sobre o ofício de ser professor. (VENTORIM; COSTA NETO, 2008, p. 9)

Desse modo, mesmo reconhecendo a existência de limites para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado, essa disciplina deve ser valorizada como potencial mediadora de saberes. (VENTORIM; COSTA NETO, 2008).

Dalla Corte, no Endipe/2010, trata da construção da identidade docente fundamentada na profissão, constatando que tal construção se inicia durante os processos formativos vivenciados na universidade e que são fundamentados pelas experiências do Estágio Supervisionado para profissionalização docente. A autora sinaliza ainda que é na inter-relação ensino e pesquisa, atividades inerentes à atuação no campo da educação, que o licenciando constrói sua identidade docente.

Pimenta (2008) enumera algumas características necessárias para a constituição da identidade docente. Uma vez que o licenciando precisa assumir-se como professor, demonstrar autonomia para envolver-se em estudos relativos aos saberes da experiência que transcorrem no âmbito da prática e, ao contrapor essas experiências com as teorias da educação, alcançará o que a autora denomina de “identidade epistemológica decorrente de seus saberes científicos e os de ensinar” (PIMENTA, 2008, p. 88).

Lima (2009) traz a defesa de uma perspectiva de Estágio Supervisionado com função ainda mais ampliada, proporcionando ao estagiário a instrumentalização necessária para refletir sobre seu fazer pedagógico na tessitura de sua identidade profissional, sendo esse modo o estágio visto como “[...] um campo de conhecimento, uma aproximação do estagiário com a profissão docente e com os seus profissionais em seu local de trabalho, no concreto das suas práticas” (2009, p. 47).

Assim, não apenas os estagiários em formação inicial estão tecendo os fios de sua identidade docente, como também os professores da educação básica, ao mesmo tempo que partilham experiências e orientam os estudantes, adquirem componentes indispensáveis para composição de sua própria identidade profissional, conforme Dalla Corte (2010, p. 26)

Os elementos constitutivos de sua trajetória profissional estão interconectados, em seus relatos, pelos saberes da experiência como

acadêmicas do curso de Pedagogia, assim como pelas práticas realizadas junto aos estágios do curso de Pedagogia da IES alvo da pesquisa. Verificou-se, portanto, que a partir do exercício da docência junto ao estágio, as professoras estão [re]significando sua identidade profissional, o que incide basicamente nos seus processos formativos de saberes e fazeres.

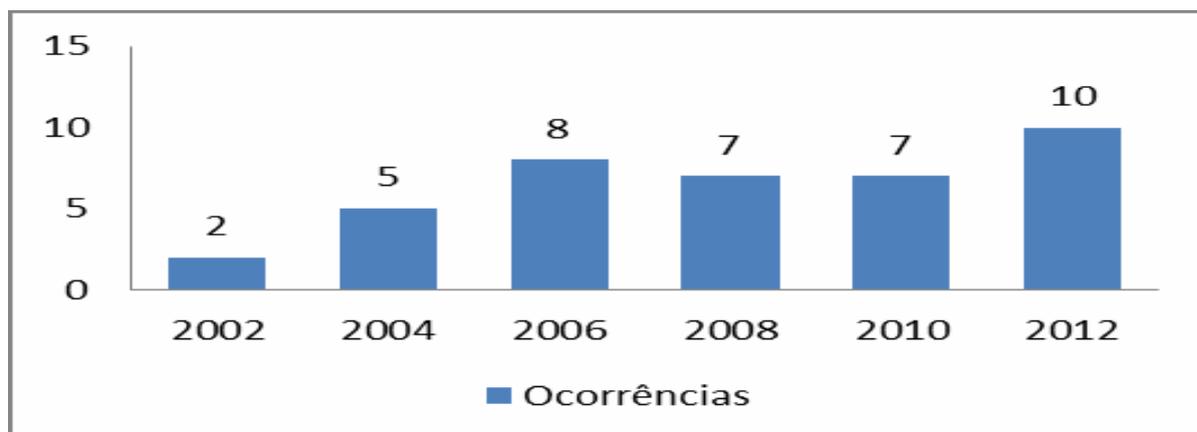
O número de textos que discutiram a temática da constituição da identidade docente mediada pelas experiências dos Estágios Supervisionados reforça nossa opção pela análise da produção acadêmica sobre essa disciplina, que se caracteriza por sua singular contribuição na construção de competências e saberes necessários para o exercício da docência.

Isso se dá quando, na realidade da sala de aula, professores que atuam na educação básica, juntamente com os licenciandos em processo de formação, têm a oportunidade de refletir sobre a educação, sobre o percurso necessário para formação docente, bem como sobre a legislação educacional e as políticas de formação de professores e para a educação em geral.

f) Estágio e pesquisa

A temática estágio e pesquisa também foi privilegiada nos textos sobre Estágio Supervisionado nos Endipes de 2000 a 2012, uma vez que foi objeto de análise em 40 textos, demonstrando a relevância dessa estratégia no processo de constituição docente dos futuros professores em situação de estágio da formação inicial. Esse destaque da temática pode ser identificado no Gráfico 15, que apresenta a evolução das discussões sobre estágio e pesquisa ao longo das edições do evento analisadas:

Gráfico 15 - Evolução da temática Estágio e Pesquisa ao longo das edições do Endipe



Fonte: Elaboração própria

Entendemos que essa opção dos autores se justifica pelo papel da pesquisa na formação, uma vez que, de acordo com o texto de Ghedin apresentado no Endipe/2008, ao recuperar a definição de Ferreira (1999), a pesquisa é designada como sendo o ato ou efeito de investigar, fundamentado pela diligência no campo da realidade, tendo, por consequência, uma análise sistemática que objetiva constatar ocorrências de uma determinada área do conhecimento.

Esse registro das observações orientadas, com suporte nos relatos, promove oportunidades de aproximação entre a escola e seus atores. Pimenta e Lima (2008, p. 47), ao tratarem da trajetória da aplicação dessa perspectiva para formação docente no estágio com pesquisa, revelam que:

O movimento de valorização da pesquisa no estágio no Brasil tem suas origens no início dos anos 1990, a partir do questionamento que então se fazia, no campo da didática e da formação de professores, sobre a indissociabilidade entre teoria e prática. Assim, a formulação do estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis (...), tendo por base a concepção do professor (ou futuro professor) como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado, abriu espaço para um início de compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas. Essa visão mais abrangente e contextualizada do estágio indica, para além da instrumentalização técnica da função docente, um profissional pensante, que vive num determinado espaço e num certo tempo histórico, capaz de vislumbrar o caráter coletivo e social de sua profissão (...).

Assim, compreendemos que a realização de pesquisas nos estágios se constitui como instrumento apropriado para que os futuros professores possam analisar a escola de forma direcionada, tendo, não apenas conhecimento de como são desenvolvidas as relações interpessoais com vistas ao processo de ensino-aprendizagem em seu interior, como também informações sobre o contexto de seu

entorno e sua influência sobre a escola.

Essa articulação pode permitir que os licenciandos em situação de estágio conquistem um grau tal de maturidade acadêmica que lhes permita ter maior clareza para identificar pontos de imprecisão e propor intervenções na escola. Pimenta e Lima fazem uma alusão a esse modelo de estágio com pesquisa quando indicam que

A pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. [...] A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisar a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 46).

Um apontamento comum em parte dos textos sobre formação do professor pesquisador no estágio é a identificação da necessidade de desenvolvimento de uma proposta de pesquisa que tenha sentido para os licenciandos em situação de estágio, para que conheçam a escola e os processos de ensino-aprendizagem, a importância dos conceitos e das tendências pedagógicas próprias da educação.

Assim, os estudantes das licenciaturas se reconhecem como professores ao mesmo tempo em que ocorre um movimento de oportunização de vivências de uma prática pedagógica que tenha reflexo na futura atuação profissional. Nos textos dos Endipes analisados, identificamos que as produções de Torres e Moraes (2002), Castro e Fiorentini (2002), Olinda (2004), Monteiro (2004), Wolff (2008), Teixeira (2008), Brait e Luiz (2012), Andrade Junior (2012) estão alinhadas com essa análise.

Constatamos, ainda, textos que analisaram o estágio com pesquisa focada na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, sendo as propostas de estudo selecionadas por Olinda (2004), Cardoso *et al.* (2004), e na escrita coletiva de Carrasco, Azevedo e Wolff (2008), além de Teixeira (2008), que produziu um texto muito representativo da análise dos demais autores que publicaram sobre a temática. De acordo com a autora:

O estágio curricular obrigatório é uma disciplina contextualizada que oportuniza ao licenciando o exercício da atividade profissional que irá exercer, sendo, portanto, um momento formativo em que se deve priorizar a vivência do aluno da licenciatura na realidade educacional. O estágio vai além de uma encenação, de uma situação de mera avaliação no processo de formação, mas possibilita aos estudantes/estagiários a realização de um estágio teórico prático, crítico reflexivo sobre a docência

respaldada pelo referencial teórico e no conhecimento de uma realidade de atuação articulado entre ensino, pesquisa e extensão (TEIXEIRA, 2008 p. 4).

Um maior número de produções, porém, analisou a contribuição do estágio realizado com pesquisa para articulação entre ensino e pesquisa, sendo tais estudos divulgados nos Endipes a partir de 2008, iniciando por Ghedin (2008). Em 2010, tivemos quatro estudos publicados, respectivamente, por Moraes, Nogueira e Neres, além de Lima e Ghedin. Em 2012, mais quatro estudos relacionando a importância do desenvolvimento do estágio com pesquisa para o fortalecimento da conexão entre o ensino e a pesquisa, produções de Marques, Brait e Luiz, Proença e Valençuela, além de Lago e Almeida.

Desse modo, compreendemos que esses autores coadunam com Lima (2010) para a qual a indicação da articulação entre ensino e pesquisa por meio do estágio supervisionado é profícua, tendo em vista sua crença na produção do conhecimento determinada pela metodologia de ensino, que objetiva a produção de conhecimento sobre a atividade docente e, do mesmo modo, retribui para esse mesmo fazer pedagógico. Para Lima, que apresentou seus estudos no Endipe/2010, na pesquisa desenvolvida nas disciplinas de Estágio Supervisionado são percorridas trajetórias entre as teorias e as experiências da prática e, as dúvidas e a real possibilidade de análise oportunizam, ao professor em formação, a ressignificação de seu repertório de conhecimentos nos tempos e lugares pelos quais transita. A autora aponta, ainda, utilidades desse modelo de estágio, pois comunica que:

Na caminhada de ensinar pesquisando, a aula se torna um espaço de discussão e mediação entre o ensino e a pesquisa, através da proposição de atividades realizadas e de situações que levem ao conhecimento, à reflexão e a socialização das mesmas. O Estágio como pesquisa envolve procedimentos da pesquisa qualitativa e esta se caracteriza pelos aspectos subjetivos do comportamento humano e preocupa-se com o universo conceitual dos sujeitos para poder entendê-los: como eles dão sentido aos acontecimentos e as interações sociais que ocorrem em sua vida diária (LIMA e COSTA, 2014, p. 52).

A relevância do uso da ferramenta da pesquisa no processo de formação do professor para a articulação entre ensino e pesquisa evidencia a reserva de espaços própria no tempo da licenciatura para a avaliação crítica da atuação do professor, contribuindo para produção e disseminação das experiências vivenciadas no campo educacional, o que, para Ventorim (2001), significa oportunidade para

Assim, ao serem considerados como fontes geradoras de problemas e de produção de conhecimento, como outras disciplinas e momentos curriculares de formação, as Práticas de Ensino e os Estágios Supervisionados se

constituem em espaço/tempo de apropriação e construção de propostas de ensino a partir do enfrentamento das questões concretas da escola, ou seja, é nelas que se pode observar, analisar, pesquisar a realidade e nela intervir (VENTORIM, 2001, p. 102).

Assim, conforme a pesquisa de Ghedin, apresentada no Endiipe de 2004, “o estágio é estudo, pesquisa e prática pedagógica da atividade docente cotidiana, envolve o exame das determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas” (GHEDIN, 2004, p. 4).

Mais de 25% dos autores que pesquisaram sobre o desenvolvimento do Estágio Supervisionado com pesquisa também trataram da relevância dessa composição para promover a articulação entre teoria e prática na formação docente, tese sustentada pela argumentação de que:

Em nosso entendimento, o eixo que articula estes dois espaços da formação é o conceito de pesquisa, enquanto instrumento epistemológico e metodológico do processo de construção do conhecimento do professor em formação. Compreendemos que o processo formativo fundado sobre a reflexão na ação e sobre a ação, ao mesmo tempo em que valoriza a prática docente como fonte de pesquisa e de autonomia do professor, lhe dá a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional (GHEDIN, 2004, p. 1).

O autor defende que a formação de professores, ancorada em processos de pesquisa, deve ser compreendida como princípio formativo e científico, afim de que os egressos das licenciaturas tenham um perfil de autonomia para produção do conhecimento, tendo, como ponto de partida, sua própria prática, com vistas a superar as perspectivas tradicionais da formação docente (GHEDIN, 2004). Essa análise está em consonância com a defesa de um Estágio Supervisionado capaz de potencializar, por meio dos diálogos entre as diferentes disciplinas, tudo o que é proposto como conhecimento no currículo do curso.

Teixeira, em texto apresentado no Endiipe de 2008, argumenta que essa disciplina tem importante papel na formação dos professores, pois oferece aos licenciandos “[...] oportunidades de ampliar e utilizar os conhecimentos adquiridos durante o curso, para responder às necessidades e aos desafios da realidade escolar” (TEIXEIRA, 2008, p. 4).

A relação de autores que defendem a proposta da realização do Estágio Supervisionado com pesquisa como meio para promover a articulação entre teoria e prática inicia-se em 2004 com as pesquisas de Ghedin, tendo continuidade com os trabalhos de Monteiro, em 2006, Mendes, em 2008, além da produção coletiva de

Carrasco, Azevedo e Wolff, em 2010, e os três textos produzidos, respectivamente, por Moraes, Nogueira e Neres, e Lima. Em 2012, há uma pequena ampliação das pesquisas em torno dessa subtemática com os estudos de Marques, Brait e Luiz, Andrade Júnior, Menezes e a parceria de Lago e Almeida, perfazendo um total de 12 textos.

Na análise de Pimenta (2005, p. 523), isso se traduz pelo mérito da pesquisa na formação docente, uma vez que se revela num movimento que concebe os professores “[...] como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente”.

Assim, podemos inferir que o estágio com pesquisa, na promoção da articulação entre teoria e prática, é útil para a promoção de ação refletida, além de proporcionar uma criticidade em relação às ações a serem desenvolvidas com o objetivo de avaliar sua adequação às situações vivenciadas, para um contínuo percurso de metamorfose das relações interpessoais e com o processo de ensino-aprendizagem.

Os autores que trataram da temática estágio e pesquisa demonstraram também a carência de uma cultura de pesquisa para formação para uma docência com mais autonomia, conforme sinaliza Monteiro (2014, p. 8):

Assim, ao longo das atividades foi possível perceber o quanto é importante uma formação para a pesquisa, pois os estudantes de modo geral não dominam os instrumentos mínimos para operar, com mais autonomia, a dinâmica da pesquisa. Este fato tem constituído um limite dos trabalhos de Estágio. Porém, quando o aluno começa a dominar os instrumentos de pesquisa consegue, por um lado compreender o processo de construção do conhecimento e, por outro, compreende a dinâmica do conhecimento e o significado de produzi-lo autonomamente.

Desde 2001, as diretrizes para formação de professores (Brasil, 2001) também sinalizam para a relevância dessa formação, pois, ao tratar da postura investigativa que deve ser característica do professor, está assim previsto na página 2:

Não se pode esquecer ainda que é papel do professor da educação básica desenvolver junto a seus futuros alunos postura investigativa. Assim, a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar.

Portanto, o foco principal da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos

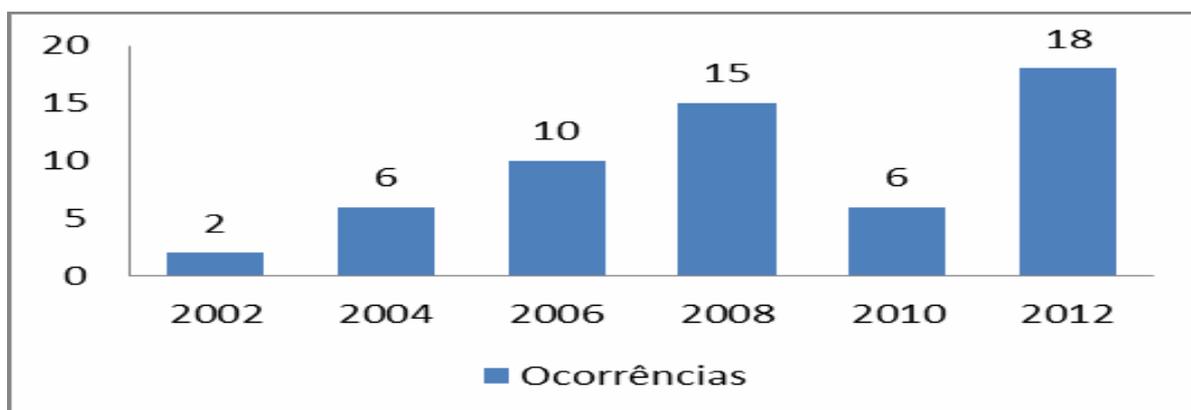
escolares na educação básica. O curso de formação de professores deve, assim, ser fundamentalmente um espaço de construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem, pois o professor produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que esses avancem em suas aprendizagens (BRASIL, 2001, p. 23).

Os pareceristas do Conselho Nacional de Educação também advertem em relação à pesquisa, demonstrando que, “Do mesmo modo que a concepção restrita da prática contribui para dissociá-la da teoria, a visão excessivamente acadêmica da pesquisa tende a ignorá-la como componente constitutivo tanto da teoria como da prática” (BRASIL, 2001, p. 24), mostrando-se imperioso, portanto, que se desenvolva uma proposta de pesquisa no estágio supervisionado direcionada a responder as demandas do campo da educação.

g) Experiências do Estágio Supervisionado

Identificamos 55 textos nos quais os autores estiveram empenhados em discutir sobre as mais diversas experiências que podem ser promovidas por meio do Estágio Supervisionado. Nesses estudos, foram abordadas questões relativas aos espaços e condições de realização do Estágio Supervisionado, à forma de registro das experiências, às concepções desenvolvidas durante os estágios e às relações entre os diretamente envolvidos nessas atividades, especialmente no que se refere aos papéis desempenhados pelos (as) pedagogos (as) das escolas de educação básica e professores (as) formadores (as). Estiveram presentes, ainda, os apontamentos sobre os desafios do Estágio Supervisionado.

Gráfico 16 - Ocorrências das temáticas em torno das experiências dos estágios supervisionados



Fonte: Elaboração própria

Percebemos, nos estudos sobre as experiências do Estágio Supervisionado, grande ênfase nos desafios enfrentados para realização dessa atividade, com um total de 20 textos sobre o tema. Tendo iniciado em 2004, as dificuldades do campo de estágio também foram apresentadas em painéis do Endipe nas edições de 2006, com 2 textos, em 2008, em 6 textos e, em 2012, em 8 textos.

O texto de França para o Endipe de 2004 sinaliza para os “medos” vivenciados pelos estudantes no início do Estágio Supervisionado, especialmente em relação à sua receptividade na escola. A autora aponta que o “acolhimento” dos professores das escolas campo de estágio tem se mostrado fundamental para a desconstrução dessas barreiras e para o envolvimento proveitoso do licenciando com os estudantes da escola (FRANÇA, 2004).

Guarnieri (2004), por outro lado, trata das preocupações dos professores das Instituições de Ensino Superior, ao tentarem organizar as disciplinas de Estágio Supervisionado, a distribuição das turmas, os momentos de regência etc. Nas palavras da autora:

É desafiante implementar uma modalidade de estágio que possibilite aos alunos uma formação prática em outras bases, procurando evitar problemas bastante conhecidos pelos profissionais e pesquisadores envolvidos com a formação de professores como, por exemplo, os referentes ao pouco contato dos estagiários com as escolas, observação passiva de salas de aula (quando lhes é permitida a entrada) sem saber ao certo qual é o conteúdo a ser observado e analisado, chances mínimas de exercitar a docência e, quando isso ocorre, nem sempre é acompanhada por supervisão e avaliação das atividades, realização de tarefas inadequadas ou pouco significativas para a compreensão do papel da escola e do trabalho do professor, dentre outros problemas (GUARNIERI, 2004, p. 6).

Romanowski, Gisi e Martins, no Endipe de 2008, sinalizaram que as dificuldades para implementação do Estágio Supervisionado têm início ainda antes dos estudantes das licenciaturas irem a campo, pois, de acordo com as pesquisadoras, há restrições de campo de estágio, ou seja, de escolas em que seus profissionais, professores e gestão estejam dispostos a receber os licenciandos. Assim, ocorrem impedimentos que podem inviabilizar a realização dos estágios, ocasionados pela falta de articulação universidade e escola.

Com base nos estudos de Marcelo Garcia (2005), as autoras sinalizaram, ainda, outros entraves para a realização do estágio:

Importa ainda fazer referência a Marcelo Garcia (2005) que tomando como referência trabalhos e pesquisas realizadas na Espanha, indica

lacunas e dificuldades que parecem ser muito semelhantes com a realidade brasileira. Demonstra que existem dois mundos a escola e a universidade, que tem discursos diferentes sobre o ensino, e que aliadas às carências no planejamento do estágio; falta de ligação entre o que os alunos estudam e o que se desenvolve nas escolas; falta de preparo dos supervisores de estágio, a não priorização do estágio pelos cursos no que se refere ao preparo do professor para supervisionar os alunos dificultam a realização do estágio e a sua contribuição na formação dos estudantes (ROMANOWSKI; GISI; MARTINS *apud* MARCELO GARCIA, 2005, p. 21).

Para o Endipe 2012, Sousa apresentou o resultado do processo de acompanhamento de uma turma de estágio de um curso à distância, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e fez apontamentos sobre a distribuição dos 117 estudantes em 69 escolas distintas, o que motivou a organização de formas de orientação, distribuídas entre professor orientador e tutores presenciais dos nove polos envolvidos. Os estágios das licenciaturas presenciais, apesar de muitas vezes terem um menor número de estudantes no campo e uma restrição em relação ao número de escolas para a realização das atividades, também exigem muito dos professores orientadores, que se empenham em proporcionar uma experiência de formação significativa para os futuros professores.

Assim, identificamos que os textos que trataram dos desafios dos Estágios Supervisionados expressaram, em síntese, os principais impedimentos ou pontos a serem analisados por aqueles que estão envolvidos com essa tarefa, considerando a relevância do Estágio Supervisionado para formação docente.

Em relação às modalidades de Estágio Supervisionado ou aos eixos de formação para a docência, identificamos textos que trataram dos estágios nas modalidades de educação especial (4 textos), indígena (2 textos), educação infantil (1 texto), jovens e adultos (1 texto) e classe hospitalar (1 texto). Ao tratar do estágio na educação especial, o texto da pesquisadora Sônia Lopes Victor, apresentado no Endipe 2002, sinalizou para o novo direcionamento do olhar provocado nos estudantes que realizam o estágio na educação especial, mesmo entre aqueles que já atuam nessa área da educação e buscam a formação específica. Nas palavras da autora:

A possibilidade da interlocução do aluno professor com os colegas e professora da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Especial; os planejamentos e estratégias para atender aos professores e aos alunos com necessidades educativas especiais da educação infantil e do ensino fundamental e o reconhecimento das diversas problemáticas que envolve a construção da escola inclusiva, tudo isso contribuiu para que o aluno do Estágio Supervisionado em Educação Especial pudesse pensar, rever e, se necessário, desconstruir/reconstruir

as suas ações como docente ou especialista, já que muitos dos alunos-professores eram professores e especialistas das redes municipal e estadual de ensino e que estavam retornando à Universidade com intuito de conhecer esse novo paradigma educacional. Para aqueles alunos que pouco haviam experienciado da ação pedagógica em uma instituição e, principalmente junto a alunos com necessidades educativas especiais, a intenção era de contribuir com a construção inicial de sua práxis como docente e/ou especialista da área de Educação Especial (VICTOR, 2002, p. 3).

Em relação à educação Indígena, tivemos 2 textos, sendo o primeiro em 2002, de autoria de Caritá, Hentz e Fagnerazzi, que resgata um pouco da história e das lutas pela sobrevivência do povo Xokleng, no estado de Santa Catarina, e da necessidade de um currículo adequado à formação de professores indígenas para atendimento a essa população.

O segundo texto, de autoria de Montenegro, apresentado no Endipe de 2004, trata da formação do professor reflexivo, pela via do estágio com pesquisa, para a realização de uma educação escolar indígena diferenciada para atendimento da população indígena aldeada em área urbana de Manaus, no estado do Amazonas.

Para as autoras das duas produções, é indispensável, para o adequado atendimento educacional a essas populações, a concepção de um currículo fundamentado nos “[...] princípios da diferença, da especificidade, da interculturalidade e do bilinguismo. A interculturalidade pressupõe troca, reciprocidade, solidariedade, interação e não mera convivência entre as culturas” (CARITÁ; HENTZ; FAGNERAZZI, 2002, p. 5).

Um texto foi dedicado a análise do Estágio Supervisionado na educação infantil e as autoras registraram a experiência do estágio do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, cuja principal preocupação do grupo deveria ser a promoção do brincar para as crianças pequenas. O suporte teórico metodológico da proposta informada pelas autoras foi a psicologia histórico-cultural e a produção de Leontiev (1998) sobre o tema (YAMIM; RODRIGUES; SILVEIRA, 2008).

Para tratar da proposta do desenvolvimento de um estágio de práticas de ensino de línguas estrangeiras com alunos das turmas de jovens e adultos do projeto da Universidade Federal de Minas Gerais, Oliveira, ao publicar no Endipe 2008, justifica sua abordagem teórica pela perspectiva dos estudos de Bakhtin (1998), em especial, por sua teoria sobre o discurso como fenômeno social (OLIVEIRA, 2008).

No Endipe 2004, tivemos a apresentação de uma experiência sobre o desenvolvimento de Estágio Supervisionado em classes hospitalares, os estudos de

Cardoso *et al.* (2004), que sinalizaram para a importância da manutenção do suporte pedagógico durante o período de internação de crianças e adolescentes a fim de garantir a manutenção da escolaridade e até mesmo como auxiliares na redução do tempo de internação desses pacientes. A fundamentação da proposta está vinculada, principalmente, na legislação a respeito do tema, tanto de âmbito nacional (BRASIL, 1994 e 1995), quanto estadual, por meio da Secretaria do Estado de Inovação e Educação – Santa Catarina (2003).

Nas edições dos Endipes de 2006, 2008 e 2012, tivemos um total de 6 textos que trataram da temática do Estágio Supervisionado pela via das narrativas autobiográficas. Os estudos analisados se referenciaram nas produções de Nóvoa (1988, 1996 e 2010) e em outros autores como Peters, Chervel e Dominicé (1988).

A justificativa da relevância desses estudos é evidenciada pela sistematização de Souza, que publicou no Endipe 2006:

A aproximação da educação como iniciação e os processos de formação revelados na escrita autobiográfica desvendam regularidades e irregularidades das experiências de escolarização, particularizados nas lembranças da entrada na escola, nas práticas engendradas na cultura escolar, nos sentimentos e comportamentos construídos sobre a escolarização, os quais são marcados nas experiências formadoras dos sujeitos, através dos significados e sentidos estabelecidos à escrita de si e sobre si mesmo no tocante a vivência escolar (SOUZA, 2006, p. 3).

Na edição 2012, os autores dos textos sobre narrativas do Endipe demonstraram a possibilidade de uso das narrativas autobiográficas como mecanismo para o acompanhamento da trajetória de formação de professores, para investigar como esses registros estimulam o processo reflexivo e o redimensionamento de suas experiências, não apenas na formação profissional, mas também para a vida. (MARTINS; MILITZ; SOUZA, 2012).

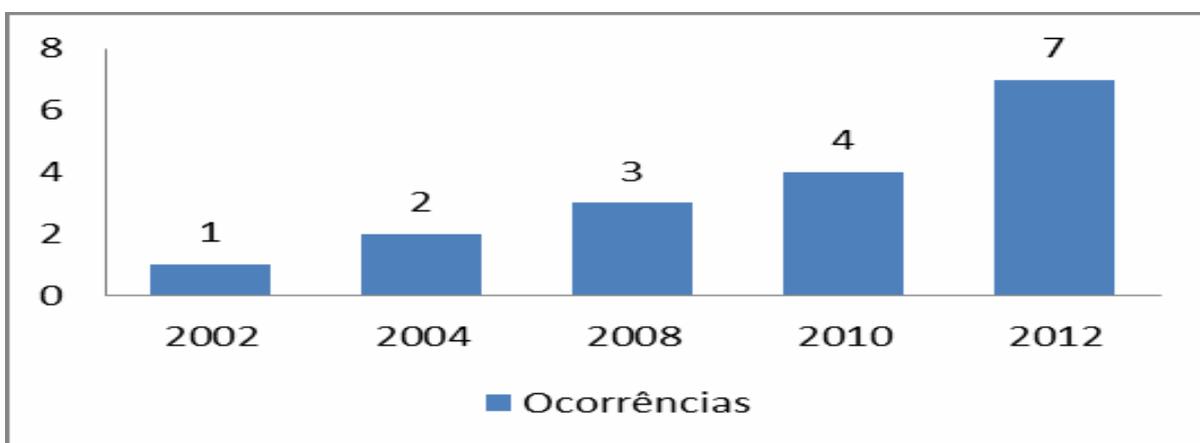
No tocante às relações e aos papéis desempenhados pelos envolvidos no Estágio Supervisionado, identificamos um texto dedicado ao estudo das funções desempenhadas pelo professor formador nas orientações aos docentes em formação. O estudo de Azevedo e Abib, apresentado no Endipe 2008, indica que são numerosas as atribuições dos professores formadores, pois, além de proporcionarem os meios para a formação dos licenciandos, também devem ser capazes de “[...] projetá-los para emergirem dos seus contextos de forma a aprenderem com autonomia por meio do desenvolvimento de inúmeros processos meta-cognitivos” (AZEVEDO; ABIB, 2008, p. 10).

As autoras também sinalizam para a necessidade de organização dos processos de orientação, a fim de que possam contemplar desde a necessária orientação para a vida, a partir do ato educacional, até o assessoramento aos estudantes para que identifiquem novas e possíveis trajetórias e, assim, alcancem autonomia no processo de construção de sua aprendizagem (AZEVEDO; ABIB, 2008).

h) Saberes docentes

O debate em torno dos saberes da docência, apesar de ser referenciado em menos de 10% dos textos sobre Estágio Supervisionado na produção acadêmica analisada, esteve em ascensão nas edições do EndiPE de 2002, 2004, 2008, 2010 e 2012, não sendo localizados textos com essa temática apenas nos anos de 2000 e 2006, conforme detalhado no Gráfico 17.

Gráfico 17 - Ocorrência da temática saberes docentes



Fonte: Elaboração própria

Os textos que trataram dos saberes da docência nos Estágios Supervisionados foram produzidos tendo, como referencial teórico, os estudos de Nóvoa (1995), Tardif (1991, 1999, 2002 e 2011), Freire (1998) e Pimenta (2002). Nos textos analisados, identificamos a proposta de uma ruptura com o paradigma da racionalidade técnica no sentido de investigar como os professores aprendem a ensinar e como constroem seus conhecimentos (CAINELLI, 2008). Nesse tópico, assumimos a perspectiva de Leite que, no EndiPE 2012, sintetizou o conceito de saberes como sendo “[...] o conjunto de conhecimentos profissionais específicos,

necessários à realização adequada do trabalho do professor” (LEITE, 2012, p. 171).

Os autores estiveram dedicados à categorização dos saberes docentes, seguindo a proposta de Silva (2010) que, em concordância com Tardif (2002), adverte que os saberes podem ser divididos entre disciplinares e curriculares. Cainelli (2008) sustenta a existência de três grupos de saberes, conforme proposto por Nóvoa (1995), para o qual há saberes disciplinares, pedagógicos e saberes advindos da experiência.

Para Leite, contudo, os saberes podem ser classificados num maior número de grupos. Com base na produção de Tardif (2002), a autora enumera os saberes como sendo categorizados em pessoais do professor, que são acumulados na história de vida e adquiridos ao longo da trajetória escolar, e ainda os que são da formação profissional, acumulados pelo permanente contato com os materiais disponíveis para estudo, e os que são provenientes de sua experiência na docência.

Depreendemos ainda dos textos que trataram da temática, a compreensão de que na atividade educacional, há uma produção coletiva de saberes. Goi (2002), Veloso e Santo (2004), Barreto e Meneses (2012), desse modo, apontaram para a importância de que cada profissional envolvido com a educação – professores, estagiários e formadores da universidade e da educação básica – se reconheça como colaborador num processo em que se efetive a disposição para “[...] aprender uns com os outros, produzir saberes profissionais e contribuir, como atores, no processo do trabalho pedagógico visto como produção social da existência humana material e cultural” (GOI, 2002, p. 12).

Os estudos de Azevedo (2010) e Azevedo e Abib (2012) estiveram dedicados a estudar os saberes dos formadores, enquanto Cerisara et al. (2004) estudaram os saberes das crianças na educação infantil. Aroeira e Almeida (2012) e Lima (2010) exploraram a relação entre a produção de saberes e a experiência da pesquisa no estágio, assumindo uma linha de investigação “[...] baseada no trabalho do professor como produtor de saberes, denominada de epistemologia da prática docente” (LIMA, 2010, p. 10).

Ventorim e Costa Neto (2008), para o Endipe de 2008, apresentaram um estudo da produção dos Endipes e dos CONBRACE, e concluíram que a produção analisada demonstrou a contribuição do Estágio Supervisionado para que os estagiários

pudessem compreender suas práticas, e dessa forma, tecer sua identidade docente pela mediação dos saberes profissionais. Essa análise está em consonância com a definição de Maciel (2012), que relatou:

Compreendemos que o estágio como componente formativo deve propiciar experiências que favoreçam a construção de saberes para ensinar nas diversas situações de ensino-aprendizagem, isto é, diante dos desafios da prática pedagógica. Dessa forma, o estagiário aprende o que é ser professor, a complexidade da profissão partindo do cotidiano de sala de aula. As experiências docentes vivenciadas no estágio supervisionado têm papel importante na formação inicial, pois são os estágios, na maioria das vezes, que iniciam o futuro professor no exercício da atividade docente, por isso, as formas de organização e de vivências de estágio são fundamentais para o desenvolvimento de teorias sobre o ensinar/aprender e sobre a profissão docente (MACIEL, 2012, p. 5473).

Assim, resta claro a contribuição das experiências do Estágio Supervisionado para a constituição e mobilização de saberes da docência, pela oportunidade de convivência com as situações inerentes ao desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, que são uma constante nas escolas de educação básica.

A inserção dos estudantes das licenciaturas no seu futuro campo de atuação profissional, não apenas para os estágios, mas com a promoção de maior diálogo entre as instituições responsáveis pela formação de professores, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, com atividades complementares e prática como componente curricular é indicada como oportunidade para o desenvolvimento da identidade docente, em prol da formação de professores reflexivos, capazes de superar a racionalidade técnica que comporta modelos já indicados como inadequados ao perfil do professor necessário à sociedade contemporânea.

A promoção de ações colaborativas entre universidades e escolas é sinalizada como sendo importante ferramenta para constituição de um compromisso conjunto em prol da formação de professores para educação básica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na produção desse estudo, elencamos como oportunas as concepções de formação de educadores que se alinham com as exigências do atual cenário educacional, ou seja, como processos em que a constituição da profissionalidade docente se desenvolva ancorada nas perspectivas de troca, de reciprocidade. Uma formação inicial de licenciandos, que seja, ao mesmo tempo, continuada para os professores da educação básica que, por compreenderem sua atuação como medular, não estejam dispostos a dela renunciar.

Assumimos uma discussão que considera a formação para a docência de forma contextualizada na sociedade contemporânea, que é plural, multicultural, e considerando a diversidade do público da escola atual exige, de professores e estudantes em processo de formação para o exercício da docência, um arcabouço de experiências que lhe permitam responder os desafios da realidade educacional.

Ao realizarmos um levantamento dos marcos normativos relativos à formação para docência das últimas cinco décadas, tendo como ponto de partida a Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e, chegando aos dias atuais com a mais recente legislação sobre formação de professores para a educação básica, a Resolução nº2, publicada em 1º de julho de 2015, identificamos, nesse trajeto, desde mudanças na exigência de habilitações específicas para o exercício da docência, às muitas interferências dos legisladores na matriz curricular dos cursos de licenciatura, ao determinar carga horária mínima, tempos/espços específicos para determinadas atividades, número de anos para integralização, entre outros.

Mereceram destaque os conceitos associados às ideologias vinculadas às políticas macro e suas influências no cenário da educação, passando pelas medidas que visavam à formação de profissionais técnicos, marca da década de 1970. Por outro lado, em 1980, outras tarefas são impostas aos professores, que passam a ser vistos como possíveis reprodutores dos ideais de uma sociedade capitalista, demanda que persistiu na década de 1990.

Contudo, essas intervenções que causaram e ainda causam impactos sobre a realidade e os resultados dos processos de ensino e aprendizagem começaram a

ser questionados na década de 1980, ocasião em que teve início um processo de organização profissional dos professores, tendo, em muitos momentos, apoio de representações da sociedade civil, a fim de promover a melhoria da educação ao defender melhores condições de trabalho, recursos e novas metodologias. Por ocasião da edição da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1994, profissionais da educação e associações diversas estiveram empenhados em difundir, na sociedade e entre os legisladores, os ideais de uma escola que oportunizasse melhores condições de formação para o trabalho e convívio em sociedade.

Tivemos ainda a oportunidade de analisar a produção acadêmica sobre Estágio Supervisionado e, no diálogo com Nóvoa (1992, 2004 e 2009), Pimenta e Lima (2004, 2011 e 2012), Pimenta e Almeida (2014), entre outros, identificamos a potencialidade dos momentos de prática docente na constituição da profissionalidade docente, à medida em que possibilita, aos licenciandos, a vivência de situações de ensino-aprendizagem nas escolas. Por meio da troca com profissionais mais experientes, os estagiários dos cursos de formação de professores têm a oportunidade de tecer os fios de sua identidade docente, ao passo que fazem escolhas sobre quais modelos querem seguir em sua carreira na docência.

O estudo das produções sobre Estágio Supervisionado nos permitiu ainda compreendê-lo como campo de conhecimento, tendo em vista seu potencial para promover a articulação entre teoria e prática, o desenvolvimento de ações colaborativas entre universidade e escola, e as possibilidades de formação inicial e continuada respectivamente de licenciandos e professores em exercício, ao considerarmos o processo de formação para a docência como um contínuo que contempla, desde as experiências da trajetória pessoal, até os processos de escolarização.

Após a leitura e análise dos textos que discutiram o Estágio Supervisionado nos Endipes de 2000 a 2012, com o objetivo de mapear, descrever e analisar a produção acadêmica das produções, nas quais os pesquisadores indicaram a opção pela análise de tão importante disciplina ao mencioná-la no título dos textos que foram apresentados na modalidade de painel, identificamos uma variedade de temas que evidenciam a colaboração do Estágio Supervisionado para formação de professores.

Nesse cenário, ao promover o encontro de profissionais de todo o país para discutir temas relativos à Didática e às Práticas de Ensino, em edições que têm sido sediadas numa variedade de estados, indicando, especialmente nas últimas edições, uma tendência de superação da dicotomia Sul e Sudeste que colaborava para manutenção dos polos de produção de pesquisa nestas regiões, o Endipe oportuniza, aos participantes e a todos aqueles que terão acesso às pesquisas divulgadas no evento, a reflexão sobre as exigências do atual contexto educacional brasileiro.

Importante salientar que a partir da edição realizada em 2012, ocorreu uma inovação na composição dos painéis, para os quais passou a ser necessária a produção em regime de colaboração interinstitucional. Esse requisito, aliado ao fato de que o evento obteve nas sete edições analisadas a adesão de professores de todas as regiões para apresentação de suas experiências e estudos na modalidade painel, enriquece, à medida que diversifica a discussão.

O evento, ao ser reconhecido como cenário de debates das teorias, pesquisas, experiências e processos educacionais dos diversos níveis do ensino, torna-se significativo no campo da produção de conhecimentos da educação, exerce o papel de articulador de ações científicas, partilhando e difundindo o conhecimento sobre os fenômenos relativos à educação.

Por ocasião das edições bianuais do Endipe, é facultada aos pesquisadores de todos os países a oportunidade de socializar os resultados de seus estudos e, no contato com profissionais da educação das mais diversas regiões brasileiras, também podem vislumbrar o cenário das discussões relativas aos processos educacionais que sobrevivem de instituições públicas e privadas, não apenas do Brasil, mas também de organizações estrangeiras.

A identificação das temáticas escolhidas pelos autores da produção acadêmica sobre Estágio Supervisionado, nos Endipes de 2000 a 2012, reforçou a tese da pluralidade de conhecimentos que podem ser propiciados a estudantes e professores envolvidos com a disciplina.

Os 206 textos que integram o *corpus* documental demonstram a preocupação dos pesquisadores em apontar caminhos para que o Estágio Supervisionado contribua para formação inicial e continuada de professores, por meio de ações colaborativas

entre universidade e escola e do desenvolvimento de saberes necessários para o exercício da docência.

Ao analisarmos as temáticas debatidas pelos autores dos textos dos painéis dos Endipes, cujos títulos continham o descritor “estágio”, agrupamos os 206 artigos em oito categorias que emergiram da textualidade, pois, ao classificar os textos, identificamos que os autores elegeram, para seus estudos, os temas: articulação teoria e prática; ações colaborativas entre universidade e escolas; professor reflexivo; racionalidade técnica e racionalidade prática; identidade docente; estágio e pesquisa; experiências do estágio e saberes docentes.

Os apontamentos da textualidade da pesquisa nos surpreenderam na manutenção do foco sobre a discussão da promoção da articulação teoria e prática, demonstrando a preocupação dos pesquisadores de que o Estágio Supervisionado não seja considerado o momento da prática nos cursos de formação de professores, e que, superando os moldes da racionalidade técnica, seja propiciada, durante todo o curso, a efetiva interlocução entre conhecimentos advindos dos estudos do campo teórico e os desafios da prática, a fim de subsidiar os professores em formação na sua reflexão e, assim, auxiliá-los a fazerem as opções que melhor correspondam aos desafios do cotidiano da educação, adequados ao contexto regiões de suas áreas de atuação profissional.

Desse modo, em nossa análise, a escola, no contexto das vivências proporcionadas pelo Estágio Supervisionado, se constitui como campo de conhecimento, de mobilização de saberes e de indução à pesquisa e reflexão sobre o fazer pedagógico. Destacamos que, numa linha distinta de nossas expectativas em relação aos textos analisados, não localizamos produções nas quais os autores dos Endipes sinalizassem para o estágio como campo de conhecimento, contudo, sobre outro prisma, sinalizaram para os saberes da docência construídos por professores das universidades e das escolas e estudantes envolvidos com os estágios.

É ainda relevante mencionar o alinhamento existente entre os estudos e as propostas de Estágio Supervisionado para formação de professores apresentados nos painéis dos Endipes e as atuais diretrizes¹³ para formação de professores, nas quais, resta clara, a preocupação do Conselho Nacional de Educação Superior

¹³ Parecer nº 2 de 9 de junho de 2015, do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP.

sobre o caráter e o formato desse imprescindível componente curricular obrigatório.

Assim, compreendemos que a produção acadêmica dos Endipes se revela como um referencial para o estudo do tema, revelando as potencialidades e os desafios da formação para a didática e a prática de ensino em nosso país, sinalizando para permanências em relação a temáticas apontadas como relevantes para a formação docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de. Apontamentos a respeito da formação de professores In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores: Artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo. Ed. UNESP; 2007. p. 18-27.

_____, M. I. de. **Histórico dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino**. Disponível em: < <http://endipe.pro.br/site/>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

_____, M. I. de; PIMENTA, S. G. Centralidade do estágio em cursos de didática nas licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: PIMENTA, S. G. (orgs.) ALMEIDA, Maria Isabel de. **Estágios Supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-38.

ALVARENGA, E.; OLIVEIRA, S. L. C. de. Tendências recentes do debate sobre o/a professor/a como profissional competente. In: CARVALHO, J. M. (Org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: EDUFES, 2ª ed., 2004. p. 46-74.

ANDRADE JÚNIOR, A. F. de. Pesquisa em estágio: problematizações e resultados. In: encontro nacional de didática e prática de ensino. **Anais...**Campinas: UNICAMP, 2012. p. 01-15.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 113, p. 51-64. julho/2001.

ARAUJO, D. S.; BRAGA, M. D. A.; CAPUZZO, Y. C. de B. Prática e estágio como espaço de vivência interdisciplinar: a experiência da UCG. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Recife: UFPE, 2006. p. 01-16.

ARROYO, M. G. Quem deforma o profissional do ensino? **Revista de Educação AEC**. Brasília, nº58, p. 78-97, out-dez, 1985.

AZEVEDO, M. A. R. de; ABIB, M. L. V. dos S. Os estágios supervisionados e os estilos de orientação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Recife: UFPE, 2006. p. 01-12.

_____, M. A. R. de; ABIB, M. L. V. dos S. O papel do professor formador frente os cenários educacionais no seu trabalho de orientação de estágios. In: encontro nacional de didática e prática de ensino. **Anais...**Rio Grande do Sul: PUC/RGS, 2008. p. 01-15.

_____, M. A. R. de; ABIB, M. L. V. dos S. Ações tutorais e saberes de orientação dos estágios curriculares na relação universidade-escola. In: encontro nacional de didática e prática de ensino. **Anais...**Campinas: UNICAMP, 2012. p. 01-13.

BALZAN, N. C.; POLI, N. J. **Licenciaturas – o discurso e a realidade**. São Paulo: Ciência e Cultura, 1988.

BLOCH, M. L. B. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRAIT, L. F. R.; LUIZ, A. R. Formação de professores de educação física no campus de Jataí: trajetórias do estágio curricular supervisionado. In: encontro nacional de didática e prática de ensino. **Anais...**Campinas: UNICAMP, 2012. p. 01-12.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 jun. 2014.

_____. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 08 jun. 2014.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 jun. 2014.

_____. 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 1º 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. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. Parecer CNE/CP nº09, de 08 de maio 2001. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Parecer CNE/CP nº28 de 02 de outubro 2001. **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Parecer CNE/CP nº02, de 09 de junho de 2015. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica**. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf> Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Resolução CNE/CP nº01, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2014.

_____. Resolução CNE/CP nº02, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 17 jun. 2014.

_____. Resolução CNE/CP nº02, de 1º de julho de 2015. **Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada.** Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf> Acesso em: 14 jun. 2014.

BRZEZINSKI, I. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992). **Em aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, p. 75-86, Abr./jun. 1992.

_____, I. **Formação de profissionais da educação (1997-2002).** Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BUFREM, L; PRATES, Y. O saber científico registrado e as práticas de mensuração da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 34, n. 2, p. 9-25, mai./ago. 2005.

CALDERANO, M, DA A. O estágio supervisionado: para além de uma atividade curricular. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 01-39.

CAMPELLO, B. S. Encontros Científicos. In: CAMPELLO, B. S., CENDÓN, B. V., KREMER, J. M, (Org.). **Fontes de Informação para Pesquisadores e Profissionais.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. p. 23-38.

CANDAU, V. M. **A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional.** Brasília: Em aberto, 1982.

_____, V. M. **Novos rumos da licenciatura.** Brasília: INEP, 1987.

_____, V. M. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, Vera Maria e outros. **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000. p. 19-32.

CARDOSO, T. M.; SOUZA, S. C. de; VAZ, A. F.; LINHEIRA, C. Z. O estágio supervisionado articulando ensino, pesquisa e extensão em uma classe hospitalar de

5ª a 8ª série. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Paraná: PUC/PR, 2004. p. 01-12.

CARITÁ, A. L. N.; HENTZ, M. I. de B.; FAGHERAZZI, M. A. Estágio supervisionado em escolas indígenas: registro de uma experiência. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Goiânia: UFG, 2002. p. 01-18.

CARVALHO, J. M. Do projeto às estratégias/táticas dos professores como profissionais necessários aos espaços/tempos da escola pública brasileira. In: ____ (Org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: EDUFES, 2ª ed., 2004. p. 45-63.

CASTRO, F. C. de; FIORENTINI, D. Aprendendo a ser professor na prática: estudo de uma experiência em prática de ensino e estágio supervisionado. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Goiânia: UFG, 2002. p. 01- 22.

CAVALCANTI, L. de S.; SOUZA, V. C. de; MORAES, L. B. de. a pesquisa na formação do professor de geografia – propostas e práticas de formação inicial e continuada em instituições do ensino superior em GOIÁS. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 01-39.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano I: artes de fazer**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CURY, C. R. J. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.4, p. 58-60, fev. 1982.

DAUANNY, E. B. Contribuições da didática e do estágio para a construção da identidade docente nos cursos de licenciatura na Universidade de São Paulo. In: encontro nacional de didática e prática de ensino. **Anais...**Campinas: UNICAMP, 2012. p. 01-12.

DIAS, H. N. A interdisciplinaridade e a integração nas práticas pedagógicas e no estágio na formação de professores. In: encontro nacional de didática e prática de ensino. **Anais...**Campinas: UNICAMP, 2012. p. 14-26.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

FELDENS, M. das G. F. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. VII, n. 61, p. 16-26, 1984.

FERENC, A. V. F. O estágio curricular na formação inicial de professores: o que nos revelam as produções de dois congressos sobre a formação de educadores.

In: encontro nacional de didática e prática de ensino. **Anais...**Campinas: UNICAMP, 2012. p. 01-11.

FERREIRA, N. S. A. de. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, nº 79, p. 257-272, 2002.

FRANÇA, D. de S. Estágio curricular supervisionado: o contato entre professores e futuros professores das séries iniciais do ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Paraná: PUC/PR, 2004. p. 01-13.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREIRE A. M. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001.

GATTI, B. A. Formação dos docentes: o confronto necessário x academia. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.º 81, p. 70-74, 1992.

_____, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **ECCOS - Revista Científica**, São Paulo, v. 1, n. 1, 1999. p. 63-79.

_____, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GHEDIN, E. A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e a formação do professor pesquisador-reflexivo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Paraná: PUC/PR, 2004. p. 01-21.

_____, E.; ANCASSUERD, M. P.; LIMA, M. S. L. O estágio como aprendizagem dos processos de pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Rio Grande do Sul: PUC/RGS, 2008. p. 01-14

_____, E.; FRANCO, M. A. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOI, L. L. Prática de ensino e estágio: articulando teoria e prática na construção do saber profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Goiânia: UFG, 2002. p. 01-15.

GOMES, S. L. R.; MENDONÇA, M. A. R., SOUZA, C. M. S de. Literatura cinzenta. In: CAMPELLO, B. S.; CENDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (Org.) **Fontes de Informação para Pesquisadores e Profissionais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. p. 97-104.

GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. (Des)articulação teoria-prática em relatórios de estágio supervisionado. In: encontro nacional de didática e prática de ensino. **Anais...**Campinas: UNICAMP, 2012. p. 26-37.

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. **Revedo o ensino de 2º grau, propondo a formação de professores**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GUARNIERI, M. R. Relações entre universidade e escolas de ensino fundamental: buscando colaboração para o momento do estágio curricular supervisionado na formação inicial de futuros professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Paraná: PUC/PR, 2004. p. 01-11.

KIST, L. B.; TERRAZZAN, E. A.; MARSHALL, L. R. S. A formação de grupos de trabalho (gt) no desenvolvimento do estágio curricular em cursos de licenciatura. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Recife: UFPE, 2006. p. 01-10.

KOBASHI, N. Y.; SANTOS, R. N. M. dos. Institucionalização da pesquisa científica no Brasil: cartografias temáticas e de redes sociais por meio de técnicas bibliométricas. **Transi-formação**, Campinas, v. 18, n.1, p. 27-36, jan./abr. 2006.

LAGO, A. C. C. do.; ALMEIDA, M. S. C, da. Integração estágio curricular e trabalho de conclusão de curso: implicações para qualidade na formação de professores. In: encontro nacional de didática e prática de ensino. **Anais...**Campinas: UNICAMP, 2012. p. 6671-6682.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. de. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

LEÃO, D. O. de; LUNARDI, E. M.; CORTE, M. G. D. Formação de professores: aspectos convergentes em práticas de pesquisa diferenciadas. In: encontro nacional de didática e prática de ensino. **Anais...**Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 01-38.

LEITE, Y. U. F. Trabalho docente, saberes profissionais e o papel do estágio na formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. In: encontro nacional de didática e prática de ensino. **Anais...**Campinas: UNICAMP, 2012. p. 01-12.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: A pedagogia critico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

LIMA, M. A. C.; PASSOS, V. M. de A.; SPADA, A. C. Universidade, profissionalização e identidade: o convergir de olhares acerca da formação docente. In: encontro nacional de didática e prática de ensino. **Anais...**Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 01-37.

LIMA, M. da G. S. B. Formação de professores e o estágio supervisionado como espaços de aprender a ensinar. In: encontro nacional de didática e prática de ensino. **Anais...**Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 01-32.

LIMA, M. do S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

_____, M. do S. L. Estudos e pesquisas no Endipe: contribuições para o Estágio Supervisionado. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Goiânia: UFG, 2002. p. 3050 a 3059.

_____, M. do S. L. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. **Pesquisaeduca.** Santos, v.1, n.1, p. 45-48, jan./jun. 2009.

_____, M. do S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente.** Brasília: Liber Livro, 2012.

_____, M. do S. L. A prática de ensino, o estágio supervisionado e o pibid: perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciatura. In: encontro nacional de didática e prática de ensino. **Anais...**Campinas: UNICAMP, 2012. p. 01-12.

_____, M. do S. L. A prática de ensino, o estágio supervisionado e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciatura. In: encontro nacional de didática e prática de ensino. **Anais...**Campinas: UNICAMP, 2012. p. 01-13.

_____, M. do S. L.; CAVALCANTE, M. M. D.; SALES, M. M. Q. P. Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais....** Fortaleza: UECE, 2014. p. 01-15.

_____, M. S. L.; COSTA, E. A. da S. A formação do professor para o trabalho em Educação de Jovens e Adultos: lições do estágio curricular supervisionado. In: PIMENTA, S. G. (orgs.) ALMEIDA, Maria Isabel de. **Estágios Supervisionados na formação docente.** São Paulo: Cortez, 2014. p. 41-67.

LOPES, A. C.; COSTA, H. H. C. A produção bibliográfica em coautoria na área de educação. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 717-730, set./dez. 2012.

LOPES, S.; COSTA, M. T.; FERNANDES-LLIMÓS, F.; AMANTE, M. J.; LOPES, P. F. A

bibliometria e a avaliação da produção científica: indicadores e ferramentas. In: CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS. **Anais...**Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

_____, M.; SALLES, M. M. Q. P. **Avaliação da aprendizagem na educação superior.** In: LEITE, D. e MOROSINI, M. (Org.). Universidade Futurante: produção de ensino e inovação. Campinas: Papirus, 1997.

_____, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 146, p. 428-451, mai./ago. 2012.

MACIEL, E. M. O estágio supervisionado na formação docente: espaço de desafios, possibilidades e aprendizagens de futuros professores. In: encontro nacional de didática e prática de ensino. **Anais...**Campinas: UNICAMP, 2012. p. 01-10.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, p. 13-49, 1999.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE. 2006.** 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

_____, A. L. S. **A pesquisa sobre formação de professores e multiculturalismo no Brasil: tendências e desafios. 2009.** 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MARTINS, R. L. D. R. **O PIBID e a formação docente em educação física para a educação infantil.** 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MARTINS, R. M.; MILITZ, M.; SOUZA, S. D. da S. Estágio supervisionado em memoriais de formação: as narrativas (auto)biográficas de licenciandas sobre a futura atuação profissional. In: encontro nacional de didática e prática de ensino. **Anais...**Campinas: UNICAMP, 2012. p. 01-12.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** Rio de Janeiro: Abrasco; 2007.

MONTEIRO, I. B. Os limites e possibilidades da formação do professor pesquisador reflexivo no processo de estágio curricular, na escola normal superior – UEA. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Paraná: PUC/PR, 2004. p. 01-08.

MONTENEGRO, M. M. N. Uma proposta de educação diferenciada no processo de estágio: professor reflexivo e a educação indígena na cidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Paraná: PUC/PR, 2004. p. 704-715.

MORAES, V. R. A. de. O estágio docente como espaço de investigação e de reflexão na formação inicial. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Rio Grande do Sul: PUC/RGS, 2008. p. 01-13.

MUGNAINI, R.; CARVALHO, T. de; CAMPANATTI-ORTIZ, H. Indicadores da

produção científica: uma discussão conceitual. In: POBLACIÓN, D. A.; WITTER, G.; SILVA, J.F.M. (Org.). **Comunicação e produção científica: contexto, indicadores, avaliação**. São Paulo: Angellara Editora, 2006. P. 313-340.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: _____; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. 1988. p. 107-129.

_____, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____(Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

_____, A. O passado e o presente dos professores. In: _____(Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

_____, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**. Edição 142, Maio 2001. Disponível em <http://acervo.novaescola.org.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>. Acesso em 10/06/2016.

_____, A. Prefácio. In: JOSSO, M. C. (Org.). **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. P. 11-17.

_____, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

_____, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____.
_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

OLINDA, E. M. B. de. A integração entre ensino, pesquisa e extensão no estágio supervisionado. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Paraná: PUC/PR, 2004. p. 01-06.

OLIVEIRA, M. G. de. Discursos em competição no ensino de gêneros textuais: a experiência do estágio de li na educação de jovens e adultos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Rio Grande do Sul: PUC/RGS, 2008. p. 01-12.

OLIVEIRA, R. T. C. de. **A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos – 1988 a 1996**. 1997. 387 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1997.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: Pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____, J. E. D. **A formação de professores nos Cursos de Licenciatura: Um Estudo de Caso sobre o Curso de Ciências Biológicas da Universidade**

Federal de Minas Gerais. 1996. 309 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa social: estratégias e táticas.** Trad. Vanilda Paiva, Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.3, p. 521-539, set./dez. 2005.

_____, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. HEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese crítica de um conceito.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

_____, S. G.; ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009, p.15-34.

_____, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, M. das G. G. P.; CUSTODIO, C.; FELDKERCHER, N.; VASCONCELOS, C.; BRESSAN, E. O estágio curricular supervisionado no contexto de algumas licenciaturas. In: encontro nacional de didática e prática de ensino. **Anais...**Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 01-36.

POBLACION, D. A.; WITTER, G. P.; SILVA, J. F. M. da (Org.) Comunicação e produção científica: contexto, indicadores, avaliação. São Paulo: Angellara, 2006.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação.** São Paulo: Cortez, 2001.

RICCI, C. S. **A formação do professor e o ensino de história: espaços e dimensões de práticas educativas (Belo Horizonte, 1980/2003).** 327 f. 2003. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SACRISTÁN, J. G. PEREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1993.

_____, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional

dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 61-92.

_____, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, E. O. dos. A formação docente no curso de pedagogia: contribuições do estágio supervisionado. In: encontro nacional de didática e prática de ensino. **Anais...**Campinas: UNICAMP, 2012. p. 01-13.

SANTOS, L. L. de C. P. Problemas e alternativas no Campo da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 72, n.172, p. 318-334, set./dez. 1991.

_____, L. L. de C. P. Formação de professores e qualidade do ensino. In: _____ (Org.). **Escola Básica**. Campinas: Papyrus, 1992, p. 137-146.

SANTOS, S. A formação do educador no âmbito teórico-prático: (re) significando o estágio. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Rio de Janeiro: UERJ, 2000. p. 01 a 09.

SANTOS, W. dos. **A constituição do campo epistemológico do currículo: estratégias, apropriações e Circularidades culturais operadas na Anped**. 427 f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995 p. 77-92.

_____, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SGUISSARDI, V.; SILVA JUNIOR, J. dos R. **Educação superior: análise e perspectivas de pesquisa**. São Paulo: Xamã, 2001.

SILVA, A. M. M. **Da didática em questão às questões da didática** In: Didática, Currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

SILVA, A. F. da. **Formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)**. 392 f. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de Dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOARES, E. C.; SOUZA, I. M. A. de; INÁCIO, E. M. Relação entre a teoria e a prática: para uma sólida epistemologia da prática. In: encontro nacional de didática e prática de ensino. **Anais...**Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 01-38.

SOARES, M. B. **Alfabetização no Brasil: O estado do conhecimento**. Brasília: INEP, 1991.

SOSSOLOTE, C. R. C. (Des)articulação entre teoria e prática nos cursos de letras: implicações para as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado da prática de ensino de língua portuguesa I e II. In: encontro nacional de didática e prática de ensino. **Anais...**Campinas: UNICAMP, 2012. p. 3668-3677.

SOUZA, E. C. Viver, narrar e refletir: história de vida, estágio supervisionado e formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Recife: UFPE, 2006. p. 01-12.

SOUZA, E. C. Memórias dos encontros de estágio da UNEB: um relato de experiência. In: In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Goiânia: UFG, 2002. p. 01-15.

SUSSEKIND, M. L. O estágio como entrelugar nos relatos de formação. In:___; GARCIA, A. (Org.). **Diálogo e formação de professores: Universidade-Escola**. Rio de Janeiro: De Petrus et Aliii, 2011.

TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. **Anais...**Porto Alegre, PUC-RS, 2008.

_____, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TEIXEIRA, Z. C. Reflexões sobre estágio curricular obrigatório no curso de pedagogia - limites e possibilidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Rio Grande do Sul: PUC/RGS, 2008. p. 01-12.

TORRES, M. M de O; MORAES, G. M. S. O estágio curricular como possibilidade de iniciação à pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Goiânia: UFG, 2002. p. 01-13.

VENTORIM, S. A formação do professor e a relação ensino e pesquisa no estágio supervisionado em Educação Física. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. v. 1. Vitória: PROTEORIA, 2001.

_____, S. **A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino: 1994-2000**. 345 f. 2005.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

_____, S.; COSTA NETO, E. Formação de professores e saberes docentes: a produção dos ENDIPES, dos CONBRACES e do estágio supervisionado em educação física. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Rio Grande do Sul: PUC/RGS, 2008. p. 01-14.

_____, S. Estágio docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. (Org.). **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

_____, S.; Nascimento, A. C. S.; Nunes, K. R.; Santos, W. dos. **Estágio Supervisionado I**. Vitória: UFES/Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011.

VICTOR, S. L. A formação inicial do pedagogo e o estágio supervisionado em educação especial: uma outra proposta. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Goiânia: UFG, 2002. p. 01-12

VOSGERAU, D. S. A.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, nº 41, p. 165-189, jan./abr. 2004.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v.24, n. 85, p. 1154-1225, jan./abr. 2003.

WOLFF, R. A articulação entre teoria e prática na formação de professores de matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Rio Grande do Sul: PUC/RGS, 2008. p. 01-15.

YAMIN, G. A.; RODRIGUES, A. M. dos R. V.SILVEIRA, D. de B. a mediação como instrumento fundamental para o trabalho de estágio supervisionado: limites e possibilidades na educação infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...**Rio Grande do Sul: PUC/RGS, 2008. p. 01-11.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANON, D. A. V. Estágio na formação de professores de química: Reflexão e tomada de consciência da prática educativa com o auxílio de uma tecnologia de imagem. In: encontro nacional de didática e prática de ensino. **Anais...**Campinas: UNICAMP, 2012. p. 01-10.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

_____, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90.
In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa:
Publicações Dom Quixote, 1995. p. 115-138.

APÊNDICES

APÊNDICE A - NOME DOS AUTORES, EDIÇÃO DO EVENTO E TÍTULO DOS TEXTOS

ANO/CÓDIGO	EDIÇÃO	NOME	TÍTULO
2000 1	X	Sydione Santos	A formação do educador no âmbito teórico-prático: (re) significando o estágio.
2000 2	X	Bernardina Maria de Souza Leal	O projeto "filosofia na escola" e o estágio.
2000 3	X	Lúcia Maria Gonçalves de Resende	O estágio como síntese do curso de pedagogia
2002 1	XI	Elizeu Clementino de Souza	Memórias dos encontros de estágio da UNEB: um relato de experiência
2002 2	XI	Soraya Maria de Oliveira Marques	A experiência de estágio pautada na pedagogia de projetos: um galão sozinho não tece uma manhã.
2002 3	XI	Mônica Moreira de Oliveira Torres Gelcivânia Mota S. Morais	O estágio curricular como possibilidade de iniciação à pesquisa.
2002 4	XI	Franciana Carneiro de Castro Dario Fiorentini	Aprendendo a ser professor na prática: estudo de uma experiência em prática de ensino e estágio supervisionado
2002 5	XI	Ana Luiza Nunes Caritá Maria Izabel de Bortoli Hentz Maristela Aparecida Fagherazzi	Estágio Supervisionado em escolas indígenas: registro de uma experiência.
2002 6	XI	Sonia Lopes Victor	A formação inicial do pedagogo e o estágio supervisionado em educação especial: uma outra proposta.
2002 7	XI	Lana Ferreira de Lima Rossana Valéria de Souza e Silva	Estágio curricular e formação de professores: velhos problemas, novas questões.

2002 8	XI	Lourdes Lúcia Goi	Prática de ensino e estágio: articulando teoria e prática na construção do saber profissional
2004 1	XII	Ercília Maria Braga de Olinda	A integração entre ensino, pesquisa e extensão no estágio supervisionado.
2004 2	XII	Henrique César da Silva Erica Zimmermann Sérgio Luiz Garavelli Eduardo Soares Rodrigues	Cooperação contínua entre uma universidade e uma escola pública pelos estágios docentes
2004 3	XII	Terezinha Maria Cardoso Suzani Cassiani de Souza Alexandre Fernandez Vaz Caroline Zabendzala Linheira	O estágio supervisionado articulando ensino, pesquisa e extensão em uma classe hospitalar de 5ª a 8ª série.
2004 4	XII	Edson Pereira Barbosa Heloisa Salles Gentil	Professores, trabalho e formação profissional - o estágio no projeto parceladas/UNEMAT
2004 5	XII	Janete de Andrade Sartori	O estágio na formação docente: um olhar para a inclusão através da arte.
2004 6	XII	Diana Carvalho de Carvalho	A psicologia na formação inicial e continuada de professores da educação infantil e séries iniciais: uma proposta de estágio em prática de ensino.
2004 7	XII	Marilda Aparecida Behrens Kátia Maria Biesek	O professor como mediado do estágio supervisionado.
2004 8	XII	Nanci Tereza Félix Veloso Sílvia Maria Barreto dos Santos	Mediação entre os saberes construídos e o cotidiano educativo nas práticas de ensino e estágios supervisionados - subsídios para reflexão.
2004 9	XII	Ana Beatriz Cerisara Alessandra Mara Rotta de Oliveira Andréa Simões Rivero Rosa Batista	Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil
2004 10	XII	Sandra Maria Dartora Mattana	Prática de ensino e o estágio supervisionado dos cursos de licenciatura como fonte potencial de qualificação da formação inicial de professores
2004 11	XII	Vânia Maria Lescano Guerra	A prática e o saber docente: um estudo da autoria nos relatórios de estágio

2004 12	XII	Fátima Neves do Amaral Costa	Apresentando o projeto pedagógico do estágio curricular supervisionado do curso de pedagogia da UNESP-FCL-Araraquara
2004 13	XII	Dimair de Souza França	Estágio curricular supervisionado: o contato entre professores e futuros professores das séries iniciais do ensino fundamental
2004 14	XII	Maria Regina Guarnieri	Relações entre universidade e escolas de ensino fundamental: buscando colaboração para o momento do estágio curricular supervisionado na formação inicial dos futuros professores
2004 15	XII	Evandro Ghedin	A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e a formação do professor pesquisador-reflexivo
2004 16	XII	Ierê Barbosa Monteiro	Os limites e possibilidade da formação do professor pesquisador-reflexivo no processo de estágio curricular I, na escola normal superior – UEA
2004 17	XII	Márcia Maria Nunes Montenegro	Uma proposta de educação diferenciada no processo de estágio: professor reflexivo e a educação indígena na cidade
2004 18	XII	Ilka Miglio de Mesquita	A prática de ensino e o estágio de história em universidades mineiras: desafios e possibilidades
2004 19	XII	Maria do Socorro Lucena Lima	Estudos e pesquisas do ENDIPE: contribuições para o estágio supervisionado
2004 20	XII	Lívia Freitas Fonseca Borges	Educação Superior: abrindo trilhas para investigar o inusitado no contexto do estágio supervisionado em orientação educacional
2006 01	XIII	Maria Cristina de Carvalho Cascellli de Azeve	A prática docente de Rubem: saberes pedagógicos específicos no estágio curricular supervisionado em música
2006 02	XIII	Verno Krüger Magda Floriana Damiani	O estágio supervisionado em ciências: análise de uma hipótese curricular
2006 03	XIII	Suzani Cassiani Souza Gisele de Souza Paula	Estudos sobre as possibilidades e limites dos estágios curriculares na formação de professores de biologia

2006 4	XIII	Geovana Ferreira Melo Lazara Cristina da Silva	Prática de ensino e estágio supervisionado: descortinando o cotidiano escolar
2006 5	XIII	Paula Gaida Winch Edna Falcão Dutra Maria Eliza Gama Santos Eduardo Adolfo Terrazzan	A interação entre universidade e escolas de educação básica e o desenvolvimento do estágio curricular pré-profissional
2006 6	XIII	Bárbara Maria Macêdo Mendes	Novo olhar sobre a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado de ensino: (re) significando experiências formativas
2006 7	XIII	Autor não identificado nos anais do evento	Estágio supervisionado em cursos superiores na modalidade a distância: desafios e possibilidades de estágio além do virtual
2006 8	XIII	Liane Batistela Kist Eduardo A. Terrazzan Leila Roatti Soares Marshall	A formação de grupos de trabalho (GT) no desenvolvimento do estágio curricular em cursos de licenciatura
2006 9	XIII	Iole Maria Faviero Trintade	Um olhar dos estudos culturais sobre práticas de alfabetização e letramento no estágio curricular da FAGED/UFRGS
2006 10	XIII	Elizeu Clementino de Souza	Viver, narrar e refletir: história de vida, estágio supervisionado e formação docente
2006 11	XIII	Autor não identificado nos anais do evento	O estágio e a pesquisa: a produção de conhecimento no campo
2006 12	XIII	Marisa Zanoni Fernandes Cíntia Metzner	O estágio e a construção da identidade do professor pesquisador
2006 13	XIII	Maria Auricélia Gadelha Reges Marcília Chagas Barreto	Implicações pedagógicas do estágio supervisionado na prática docente
2006 14	XIII	Autor não identificado nos anais do evento	(Re) dimensionando a prática do estágio supervisionado na formação do pedagogo
2006 15	XIII	Lisandra Almeida Lisovski Eduardo Adolfo Terrazzan	As concepções de estágio curricular de diferentes atores envolvidos na formação inicial de professores de biologia
2006 16	XIII	Denise Silva Araújo Marise Domiciano Almeida Braga Yara Cupertino de Barros Capuzzo	Prática e estágio como espaço de vivência interdisciplinar: a experiência da UCG

2006 17	XIII	Claudete Bonfanti Fernanda Dechandt Schnitzler	Prática de ensino: impressões preliminares de um estudo sobre o estágio do curso de pedagogia
2006 18	XIII	Sônia Lopes Victor Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto	Formação Inicial do professor, pesquisa e estágio supervisionado no curso de pedagogia da UFES: fundamentando práticas inclusivas na educação infantil
2006 19	XIII	Maria Antonia Ramos de Azevedo Maria Lúcia Vital dos Santos Abib	Os estágios supervisionados e os estilos de orientação
2008 1	XIV	Andréia Aurélio da Silva	Formação inicial de professores de física e o desenvolvimento de estágios curriculares em regime de tutoria: limites e possibilidades de capacitação para as tarefas curriculares
2008 2	XIV	Kalline Pereira Aroeira	Saberes e estágio supervisionado: possibilidade e desafios na ação colaborativa entre universidade e escola
2008 3	XIV	Rosane Wolff	A articulação entre teoria e prática na formação de professores de matemática
2008 4	XIV	Viviane Rodrigues Alves de Moraes	O estágio docente como espaço de investigação e de reflexão na formação inicial
2008 5	XIV	Tania Terezinha Bruns Zimer Maria Lúcia Vital dos Santos Abib	O estágio como fator desencadeador de concepções sobre o ensino de matemática
2008 6	XIV	Lisandra A. Lisovski	A organização e o desenvolvimento do estágio curricular de cursos de licenciatura em ciências biológicas
2008 7	XIV	Edna Falcão Dutra	Prática como componente curricular e estágio curricular em configurações curriculares de cursos de licenciatura. Que relações?
2008 8	XIV	Giselle de Souza Paula Alice Vianna Schmall	Buscando pistas sobre a formação do professor: uma análise de relatório de estágio em ciências
2008 9	XIV	Gelsa Knijnik Alice Vianna Schmall	Teoria-prática em um curso de pedagogia: um estudo sobre estágio docente em uma perspectiva etnomatemática
2008 10	XIV	Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto	O estágio em um curso de pedagogia: significados para a prática e formação de professoras - estagiárias

2008 11	XIV	Nadir Emma Helfer	O uso do portfólio educacional na prática de ensino e estágio de história
2008 12	XIV	Ana Lourdes Lucena de Souza	O estágio supervisionado e a formação do professor na história da educação brasileira
2008 13	XIV	Tania Maria Rodrigues Lopes	Estágio supervisionado na licenciatura em história
2008 14	XIV	Ivanilda Higa Anderson Gosmatti Ezequiel Burkarter Luis Dario Sepúlveda	Possibilidades da Investigação didática na prática de ensino em física: trajetórias de estagiários.
2008 15	XIV	Maria Antonia Ramos de Azevedo Maria Lúcia Vital dos Santos Abib	O papel do professor formador frente os cenários educacionais no seu trabalho de orientação de estágios
2008 16	XIV	Joana Paulin Romanowski Maria Lourdes Gisi Pura Lúcia Oliver Martins	Os estágios nos cursos de licenciatura: concepções e dilemas
2008 17	XIV	Míria Gomes de Oliveira	Discurso em competição no ensino de gêneros textuais: a experiência do estágio de li na educação de jovens e adultos
2008 18	XIV	Maria Helena Wagner Rossi Jussara Marchioro Stumpf Sandra Maria Vergamini	Um novo perfil dos estágios curriculares dos cursos de licenciatura UCS
2008 19	XIV	José Francisco Custódio Ivani Terezinha Lawall Luiz Clement	A reforma estrutural da licenciatura em física da UDESC: uma análise das práticas como componentes curriculares e do estágio supervisionado
2008 20	XIV	Cristina Satiê de Oliveira Pátaro Alice Vianna Schmall	Aprendendo a ser professora: reflexões a partir do diário de estágio
2008 21	XIV	Silvana Ventrorm Egydio Costa Neto	Formação de professores e saberes docentes: a produção dos ENDIPES, dos COMBRACES e do estágio supervisionado em Educação Física

2008 22	XIV	Maria Eneida Furtado Cevidanes	Estágio curricular - vivenciando o saber e o saber-fazer no cotidiano da escola
2008 23	XIV	Jerônimo Sartori Taciana Camera Segat	Os desafios do exercício docente: um olhar à experiência do estágio
2008 24	XIV	Marlene Rosa Cainelli	A história ensinada no estágio supervisionado do curso de História: a aula expositiva como experiência narrativa.
2008 25	XIV	Maria Aparecida c. Diniz de Castro	Espaços e tempos de ensinar e aprender: o lugar do estágio na formação profissional para a docência - processos de interação e parceria colaborativa
2008 26	XIV	Evandro Luz Ghedin	Formação do professor do campo: fundamentos epistemológicos do desenvolvimento do estágio com pesquisa
2008 27	XIV	Giana Amaral Yamin Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues Débora de Barros Silveira	A mediação como instrumento fundamental para o trabalho de estágio supervisionado: limites e possibilidades na educação infantil
2008 28	XIV	Marli Pinto Ancassuerd	Estágio e produção de conhecimento
2008 29	XIV	Zeni Calbusch Teixeira	Reflexões sobre estágio curricular obrigatório no curso de pedagogia - limites e possibilidades
2008 30	XIV	Vilma Campos	Tempo de estágio no Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia
2008 31	XIV	Maria do Socorro Lucena Lima	O estágio como aprendizagem da profissão mediado pela pesquisa
2008 32	XIV	Evandro Ghedin Whasgthon Aguiar de Almeida	O estágio como aprendizagem dos processos de pesquisa
2010 01	XIV	Autor não identificado nos anais do evento	O estágio curricular supervisionado na formação do professor de educação física
2010 02	XV	Loçandra Borges de Moraes	Projetos de ensino no estágio supervisionado na UEG-UnUCSEH: primeiros resultados

2010 03	XV	Maria da Assunção Calderano	O estágio supervisionado: para além de uma atividade curricular
2010 04	XV	Antonia Sueli da Silva	Os estagiários de pedagogia e os saberes docentes: a problematização de uma prática
2010 05	XV	Neridiana Fabia Stivanim	Formação de professores: um olhar sobre o curso de pedagogia através do estágio curricular
2010 06	XV	Kalline Pereira Aroeira	O estágio curricular colaborativo e o aprendizado profissional
2010 07	XV	Márcio Antônio Cardoso Lima	Experiências com o ensino em estágio supervisionado no curso de pedagogia do campus universitário de Miracema do Tocantins - UFT.
2010 8	XV	Maria das Graças G. Pinto Cândida Custódio Nadiane Feldkercher Cíntia Vasconcelos Erica Bressan	O estágio curricular supervisionado no contexto de algumas licenciaturas
2010 09	XV	Rita de Cássia Grecco dos Santos	Uma possível parceria entre Universidade e escola: a potencialidade deste dispositivo para o entendimento do estágio como um <i>lócus</i> privilegiado na formação docente
2010 10	XV	Maria Antonia Ramos de Azevedo	Os saberes de orientação de estágio dos formadores: contribuições para a formação inicial de professores
2010 11	XV	Magali Aparecida Silvestre Vera Maria Nigro de Souza Placo	Formação Inicial de professores em questão: que papel podem desempenhar os estágios curriculares?
2010 12	XV	Eliane Greice Davanço Nogueira Celi Corrêa Neres	O estágio como cenário de pesquisa e formação: a escrita como exercício de autonomia
2010 13	XV	Maria Aparecida Silva da Cruz	O estágio supervisionado em um curso de licenciatura em matemática: algumas reflexões
2010 14	XV	Maria Aparecida Silva da Cruz	Aprendendo a ser professor: o estágio supervisionado como campo de convergências e tensões na formação de professores iniciantes

2010 15	XV	Isabela Mascarenhas Antoniutti de Souza	A contribuição do estágio supervisionado do curso de pedagogia na formação docente: visão dos professores
2010 16	XV	Rosimere de Oliveira Dias	Cartografia, análise institucional e estágio supervisionado no campo da formação de professores
2010 17	XV	Dalva Eterna Gonçalves Rosa Ana Paula de Almeida Saraiva Magalhães	Estágio Supervisionado: a formação crítico-reflexiva do professor de matemática
2010 18	XV	Marilene Gabiel Dalla Corte	A pesquisa no estágio curricular supervisionado como aspecto indispensável à qualidade da formação do pedagogo
2010 19	XV	Sandra Agostini	A formação inicial em cursos de licenciatura: alguns comentários dos alunos estagiários da UFSM
2010 20	XV	Ana Lourdes Lucena Souza	Aprendizagens e reflexões sobre a passagem dos estagiários de biologia pela escola de ensino médio
2010 21	XV	Maria do Socorro Lucena Lima	O que é estágio com pesquisa? As ousadias e desafios de ensinar e aprender a ser professor pesquisador
2010 22	XV	Juliana Reichert Assunção Tonelli Vera Lúcia Lopes Cristovão	Estágio curricular supervisionado: formação inicial de professores em contextos de observação
2010 23	XV	Raquel Gamero Vera Lúcia Lopes Cristovão	A construção da identidade profissional no estágio de regência de inglês
2010 24	XV	Raquel Gomes de Oliveira	Superando a sequência observação-participação-regência no estágio curricular supervisionado na licenciatura em matemática: resultado de uma parceria escola-universidade
2010 25	XV	Whasgthon Aguiar de Almeida Evandro Ghedin	As implicações do estágio vinculado à pesquisa: uma experiência num curso de formação de professores
2010 26	XV	José Henrique Rosineide Cristina de Freitas	A prática pedagógica em questão: análise do estágio supervisionado em educação física

2010 27	XV	Solange Santiago Ferreira	A ação pedagoga do NEST (Núcleo de Estágio da Fundação Municipal de Educação de Niterói) e o acolhimento de estagiários das Universidades: diálogos
2010 28	XV	Maria Izabel Rodrigues Tognato	O trabalho realizado e o trabalho real pela própria experiência do estágio supervisionado de língua inglesa na perspectiva do ISD
2010 29	XV	Eliane Segatti Rios-Registro	Os projetos de estágio na formação inicial de inglês: uma visão interacionista sociodiscursiva
		Vera Lúcia Lopes Cristovão	
2010 30	XV	Márcia Regina do Nascimento Sambugari	Regularidades e singularidades presentes na socialização entre alunos estagiários do curso de pedagogia e professores da escola básica
2010 31	XV	Vanise dos Santos Gomes	Dialogando sobre o espaço do estágio no curso de pedagogia a distância
2010 32	XV	Maria da Glória Soares Barbosa Lima	Formação de professores e o estágio supervisionado como espaço de aprender a ensinar
2010 33	XV	Antonia Edna Brito	Discutindo formação de professores na interface com o estágio supervisionado
2010 34	XV	Bárbara Maria Macêdo Mendes	Novo olhar sobre a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado de ensino
2010 35	XV	Antônio José Rodrigues Xavier	Gestão educacional e estágio curricular supervisionado: uma análise do direito ao texto literário no exercício da gestão
2010 36	XV	Maria de Fátima Guimarães Almeida	Do agenciamento da prática nos cursos de licenciatura: o estágio curricular supervisionado
2012 01	XVI	Yoshie Ussami Ferrari Leite	Trabalho Docente, saberes profissionais e o papel do estágio na formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental
2012 02	XVI	Claudia Panizzolo Jorge Luiz Barcellos da Silva Magali Aparecida Silvestre Marineide de Oliveira Gomes Vera Lucia Gomes Jardim	Programa de residência pedagógica da UNIFESP: avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio
2012 03	XVI	Maria do Socorro Lucena Lima	A prática de ensino, o estágio supervisionado e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciatura

2012 04	XVI	Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira	Formação de professores na modalidade à distância: indicações a partir da experiência de estágio supervisionado
2012 05	XVI	Erika Barroso Dauanny	Contribuições da didática e do estágio para a construção da identidade docente nos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo
2012 06	XVI	Francisca cristina de Oliveira e Pires	O papel do professor orientador na efetivação do estágio: múltiplas visões
2012 07	XVI	Dulcimeire Aparecida Volante Zanon	O estágio na formação de professores de química: reflexão e tomada de consciência
2012 08	XVI	Maria Ghisleny de Paiva Brasil	Estágio e reflexão docente na trajetória da formação
2012 09	XVI	Paola Zordan Luciana Gruppelli Loponte	Artestágios: pesquisa, prática e experiências em estágios de artes visuais
2012 10	XVI	Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez Claudia Valentina Assumpção Galian	O estágio na formação inicial de professores: a perspectiva dos alunos de graduação em pedagogia
2012 11	XVI	Carline Santos Borges Merislandia Paulo da Silva	Práticas de inclusão no estágio supervisionado dos anos iniciais do ensino fundamental do curso de pedagogia - UFES
2012 12	XVI	Dirce Zan	Experiências de estágio nas licenciaturas frente às novas demandas sociais e educacionais
2012 13	XVI	Autor não identificado nos anais do evento	Experiências de estágio em cursos de formação de professores
2012 14	XVI	Autor não identificado nos anais do evento	A dinâmica do imaginário no estágio em docência
2012 15	XVI	Roseli Aparecida Cação Fontana Valéria Lima Pereira	Do campo de estágio ao registro escrito - que percurso é esse?
2012 16	XVI	Tânia Mara Rezende Machado	Prática e estágio supervisionado nos currículos dos cursos de licenciatura do Brasil: balanço de uma década (2002-2012)
2012 17	XVI	Nayara Ferreira de Moura Barbosa José Rubens Lima Jardimino	Estágio e formação docente: um estudo sobre o uso do conceito "professor reflexivo" nas disciplinas de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura
2012 18	XVI	Marli Amélia Lucas Pereira Eduardo Lucas Pereira	O estágio supervisionado em educação infantil: concepções de estudantes do curso de pedagogia

2012 19	XVI	Wagner Rodrigues Silva	O que revelam os relatórios de estágio supervisionado sobre o letramento do professor em formação inicial?
2012 20	XVI	Clara Dornelles	Diálogos no estágio supervisionado sobre ensino da escrita e da gramática na escola
2012 21	XVI	Adair Vieira Gonçalves Mariolinda Rosa Romera Ferraz	(Des) articulação teoria-prática em relatórios de estágio supervisionado
2012 22	XVI	Flávia Dias Ribeiro Manoel Oriosvaldo De Moura	A reflexão no processo formativo em prática de ensino e no estágio: contribuições da teoria da atividade
2012 23	XVI	Tatyanne Gomes Marques	Formação de pedagogos e os estágios em espaços não formais: uma análise da pesquisa como possibilidade
2012 24	XVI	Maria Luciete dos Santos Isabel Cristina Higino Santana Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro Ana Vérica de Araújo Francisca Maria Teixeira de Sousa	Prática docente: percepções de bolsistas do PIBID de ciências biológicas da FACEDI acerca das primeiras vivências na disciplina de estágio supervisionado
2012 25	XVI	Célia Aparecida Bettiol	Reflexão da prática pedagógica Universidade do Estado do Amazonas: o desenvolvimento do plano de ação no estágio supervisionado
2012 26	XVI	Lázara Cristina da Silva	Pesquisa-ação: interfaces com a prática de ensino e o estágio supervisionado
2012 27	XVI	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	O estágio curricular na formação inicial de professores: o que nos revelam as produções de dois congressos sobre a formação de educadores
2012 28	XVI	Flávia Dias Ribeiro Manoel Oriosvaldo De Moura	O estágio curricular supervisionado como espaço para o desenvolvimento de atividades argumentativas
2012 29	XVI	Berenice Lurdes Borssoi	Um olhar no horizonte - estágio como liberdade: pensando na formação do sujeito político
2012 30	XVI	Cássia Regina Coutinho Sossolote	(DES) articulação entre teoria e prática nos cursos de letras: implicações para as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado da prática de ensino de língua portuguesa I e II

2012 31	XVI	Érica Bolzan Silvana Ventorim Andrea Brandão Locatelli	Narrativas de estágio supervisionado na formação inicial em educação física
2012 32	XVI	Igor Helal Maria Luiza Sússekind	Dez dias e além! O estágio supervisionado como entrelugar e possibilidades de formação: experiências e estéticas no fazer com a escola básica
2012 33	XVI	Lígia Cardoso Carlos Patrícia Pereira Cava	O curso de pedagogia e suas práticas de estágio: desafios do ensino e da aprendizagem diante das necessidades da escola e das possibilidades da formação inicial
2012 34	XVI	Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo	O estágio curricular supervisionado como campo de recontextualização pedagógica: contribuições para o debate sobre a formação de professores
2012 35	XVI	Inajara Vargas Ramos	Contribuições dos estágios aos currículos da graduação
2012 36	XVI	Giceli Maria Cervi Vera Lúcia de Souza e Silva	Coordenando os estágios nas licenciaturas da FURB: intervenções e contribuições
2012 37	XVI	Nadiane Feldkercher Maria das Graças C. S. M. G. Pinto	O estágio na formação de professores: perspectivas dos estagiários dos cursos de matemática presencial e a distância
2012 38	XVI	Maria Márcia Melo de Castro Martins Isabel Maria Sabino de Farias Maria Marina Dias Cavalcante	Nos caminhos entre estágio supervisionado e o PIBID: o que contam os licenciandos de biologia?
2012 39	XVI	Nayara Steffany Tenório de Barros Cristina Bezerra de Oliveira Cláudia Cristina Rêgo Almeida	Um olhar sobre o estágio do magistério na educação infantil do curso de pedagogia do programa especial de graduação de professores (PGP)
2012 40	XVI	Kalline Pereira Aroeira Maria Isabel de Almeida	Estágio Supervisionado e possibilidade formativas na construção/reconstrução de saberes docentes

2012 41	XVI	Maria Marina Dias Cavalcante	A tessitura da identidade profissional docente no estágio curricular
2012 42	XVI	Cristina Cinto Araujo Pedroso Clarice Sumi Kawasaki Fernanda Keila Marinho da Silva Luciane Sá de Andrade	Estágio supervisionado na formação de professores: entre as disciplinas de didática e de prática de ensino
2012 43	XVI	Edlauva Oliveira Dos Santos	A formação docente no curso de pedagogia: contribuições do estágio supervisionado
2012 44	XVI	Nancy Nonato de Lima Alves	Educação Infantil, Estágio e formação de professores no curso de pedagogia
2012 45	XVI	Antonia Edna Brito	A narrativa escrita como ferramenta de reflexão crítica no estágio supervisionado
2012 46	XVI	Maria da Glória Soares Barbosa Lima	O estágio curricular em curso de licenciatura na UFPI: a vivência de um percurso
2012 47	XVI	Luciene Romanelli Helenice Maia	Sentidos atribuídos a estágio supervisionado em curso de pedagogia por professores e alunos
2012 48	XVI	Juliana Jandre Barreto Danielle de Almeida Menezes	Licenciandos no CAP-UFRJ: a formação de professores de língua inglesa sob a ótica de alunos e estagiários
2012 49	XVI	Lilian Ferreira Rodrigues Brait Angela Rodrigues Luiz	Formação de professores de educação física no campus Jataí: trajetórias do estágio curricular supervisionado
2012 50	XVI	Antonio Francisco de Andrade Júnior	Pesquisa em estágio: problematizações e resultados
2012 51	XVI	Iguatemi Santos Rangel	Educação Física na educação infantil: possibilidades de intervenção pela via do estágio supervisionado
2012 52	XVI	Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo	A formação de professores da educação infantil no curso de pedagogia: o estágio curricular como contexto
2012 53	XVI	Maria Antonia Ramos de Azevedo Maria Lúcia Vital dos Santos Abib	Ações tutoriais e saberes docentes de orientação dos estágios curriculares na relação universidade-escola

2012 54	XVI	Rosana Maria Martins Noeli Militz Solange Dourado da Silva Souza	Estágio Supervisionado em memoriais de formação: as narrativas (auto)biográficas de licenciandos sobre a futura atuação profissional
2012 55	XVI	Cláudia Pimentel	Formas de ser leitor na educação infantil: diálogos com um relatório de estágio
2012 56	XVI	Maristela Pitz dos Santos Giceli Maria Cervi	A ação de olhar, escutar e perceber as crianças e planejar com elas ... Uma experiência de estágio
2012 57	XVI	Emanoela Moreira Maciel Bárbara Maria Macedo Mendes	O Estágio supervisionado como espaço de vivência da prática de ensino
2012 58	XVI	Mônica Abrantes Galindo Maria Lúcia Vital dos Santos Abib	Escola, Universidade e Estágio Supervisionado: sentidos atribuídos pelos professores das escolas básicas
2012 59	XVI	Francy Sousa Rabelo	O estágio supervisionado articulado à extensão universitária: a prática de ensino e os desafios contemporâneos de uma sala de aula com crianças hospitalizadas
2012 60	XVI	Lucimêre Rodrigues de Souza Maria Amália Silva nascimento	Estágio Supervisionado como espaço de pesquisa na formação dos estudantes do curso de pedagogia
2012 61	XVI	Maria Gladis Sartori Proença Milton Valençuela	Estágio Curricular supervisionado nos anos iniciais: uma proposta de ação interdisciplinar
2012 62	XVI	Maria Aparecida Silva Cruz Marilena Bittar	Ensino prático reflexivo: análise de uma experiência no estágio supervisionado
2012 63	XVI	Giana Amaral Yamin Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues Bartolina Ramalho Catanante	Estágio Supervisionado e programa institucional de bolsa de iniciação à docência/PIBID: possibilidades conjuntas de ação
2012 64	XVI	Raimundo Dutra de Araujo	Formação docente: futuros professores aprendendo a ensinar no estágio supervisionado
2012 65	XVI	Emanoela Moreira Maciel	O estágio supervisionado na formação docente: espaço de desafios, possibilidades e aprendizagens de futuros professores

2012 66	XVI	Adriana E Silva Sousa Maria Da Penha Cardoso	O estágio supervisionado e a interdisciplinaridade: brincando e construindo caminhos
2012 67	XVI	Larissa Corrêa Firmino	Idas e vindas na escola: os desafios do estágio em geografia
2012 68	XVI	Vilma de Souza Rampazo	Quando o modelo de Estágio (Re) modela a prática da escola
2012 69	XVI	Sílvia Matsuoka Simone Albuquerque Rocha	Grupos itinerantes: o que narram os licenciandos sobre o modelo de estágio vivenciado em creches e escolas municipais de educação infantil?
2012 70	XVI	Jacyene Melo de Oliveira Araújo	O estágio supervisionado nas licenciaturas a distância da UFRN: desafios e perspectivas para uma formação reflexiva e investigativa
2012 71	XVI	Rute Alves de Souza	Desafios e perspectivas da iniciação do estágio supervisionado do curso de licenciatura em ciências biológicas a distância
2012 72	XVI	Aiene Fernandes Rebouças	O estágio supervisionado na licenciatura em Ciências Agrárias à Distância: possibilidades e desafios
2012 73	XVI	Ana Paula Teixeira Bruno Silva	A TCP como proposta metodológica na educação à distância: contribuições para o estágio curricular supervisionado
2012 74	XVI	Hildizina Norberto Dias	A interdisciplinaridade e a integração nas práticas pedagógicas e no estágio na formação de professores
2012 75	XVI	Rita de Cássia Grecco dos Santos	O estágio curricular supervisionado como espaço-tempo de constituição docente a partir da parceria entre universidade e escola
2012 76	XVI	Maristani Polidori Zamperetti	O estágio nas artes visuais-licenciatura: registros dos alunos-estagiários sobre a experiência docente
2012 77	XVI	Delma Rosa dos Santos Cristina Cinto Araujo Pedroso Noeli Prestes Padilha Rivas	O estágio supervisionado no contexto da disciplina de didática: possibilidades de formação nas reuniões pedagógicas na perspectiva dos estudantes de pedagogia
2012 78	XVI	Maria Zenilda Costa	O estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio: concepções de prática e de pesquisa no cotidiano das práticas de ensino dos estágios da FACEDI

2012 79	XVI	Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro Bernadete de Souza Porto	Explicitações pedagógicas do estágio para a formação e prática de ensino dos pedagogos na contemporaneidade
2012 80	XVI	Charmênica Freitas de Sátiro Carmensita Matos Braga Passos Martha Maria Macedo Bezerra	O estágio no currículo dos cursos de formação de professores: construção da identidade docente
2012 81	XVI	Cristiane Souza de Menezes	Orientação sexual na prática de ensino de biologia: sexualidade e relações de gênero no estágio curricular
2012 82	XVI	Gislaine A. R. da Silva Rosseto Silvana Martins de Freitas Millani	Docência orientada e as práticas de estágio curricular: lugares de experiências, de exigências e de desafios da aprendizagem docente
2012 83	XVI	Alessandra Cardozo De Freitas	Projetos de letramento e ensino de língua portuguesa: práticas e saberes provenientes da situação de estágio
2012 84	XVI	Rita de Cássia Grecco dos Santos	Prática de ensino/estágio curricular e suas relações com a organização do trabalho pedagógico das escolas: possibilidades com o trato do conhecimento
2012 85	XVI	Ana Cristina Castro Do Lago Maria Do Socorro Da Costa E Almeida	Integração estágio curricular e trabalho de conclusão de curso: implicações para qualidade na formação de professores
2012 86	XVI	Bruno Rodrigo Teixeira Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino	Estágio supervisionado na licenciatura em matemática: um panorama a partir de dissertações e teses
2012 87	XVI	Patrícia Sandalo Pereira Marisol Vieira Melo Edinalva da Cruz Teixeira Sakai	Pesquisas sobre estágio supervisionado em matemática: a produção nas regiões norte, nordeste e centro-oeste
2012 88	XVI	Renata Viviane Raffa Rodrigues Irio Valdir Kichow	Os desafios e as possibilidades identificadas nas atividades de estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em matemática da Universidade Federal da Grande Dourados

APÊNDICE B - RELAÇÃO DE INSTITUIÇÕES E RESPECTIVO NÚMERO DE AUTORES

NOME DA INSTITUIÇÃO	NÚMERO DE AUTORES
Faculdade Integrada de Campo Mourão	1
Faculdade Mozarteum de São Paulo	1
Fundação Municipal de Educação de Niterói	1
Instituto Bondespachense Presidente Antônio Carlos	1
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	1
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	1
Secretaria de Estado da Educação e do Desporto de Santa Catarina	1
Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso	1
Universidade de Santa Cruz do Sul	1
Universidade de Taubaté	1
Universidade do Planalto Catarinense	1
Universidade Estadual de Maringá	1
Universidade Estadual de Ponta Grossa	1
Universidade Estadual do Rio de Janeiro	1
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	1
Universidade Estadual Vale do Acaraú	1
Universidade Federal da Paraíba	1
Universidade Federal de Alagoas	1
Universidade Federal de Juiz de Fora	1
Universidade Federal de Minas Gerais	1
Universidade Federal de Viçosa	1
Universidade Federal do Acre	1
Universidade Federal do Maranhão	1
Universidade Federal do Pampa	1
Universidade Federal Rural de Pernambuco	1
Universidade Metodista de Piracicaba	1
Universidade Pedagógica	1
Faculdade Atibaia	2
Universidade do Estado de Mato Grosso	2
Universidade Estácio de Sá	2
Universidade Estadual de Goiás	2
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	2
Universidade Federal de Ouro Preto	2
Universidade Federal de Pernambuco	2
Universidade Federal do Rio Grande	2
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2
Universidade Federal do Tocantins	2

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2
Universidade Vila Velha	2
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2
Universidade Católica de Brasília	3
Universidade Estadual de Feira de Santana	3
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte	3
Universidade Federal de Goiás	3
Universidade Federal do Rio de Janeiro	3
Universidade Luterana do Brasil	3
Universidade de Brasília	4
Universidade de Caxias do Sul	4
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	4
Universidade Federal da Grande Dourados	4
Universidade Federal de São Carlos	4
Universidade Regional de Blumenau	4
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	5
Universidade do Estado da Bahia	5
Universidade do Estado de Santa Catarina	5
Universidade Estadual de Alagoas	5
Universidade Federal de Mato Grosso	5
Universidade Federal de Santa Maria	5
Universidade Federal do Paraná	5
Universidade Estadual de Campinas	6
Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho"	6
Universidade Federal de São Paulo	6
Universidade Federal de Uberlândia	6
Universidade Federal do Mato Grosso do SUL	7
Universidade Federal de Santa Catarina	8
Universidade Federal do Ceará	8
Universidade Federal do Piauí	8
Universidade do Estado do Amazonas	9
Universidade Estadual de Londrina	9
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul	10
Universidade Federal do Espírito Santo	11
Universidade Federal de Pelotas	13
Universidade Estadual do Ceará	14
Universidade de São Paulo	22
Não informa instituição de origem	35

APÊNDICE C - AUTORES DE REFERÊNCIA

AUTORES DE REFERÊNCIA COM UMA INDICAÇÃO			
AGUIAR, W. M. J.	ALBUQUERQUE, S.B.G.	ALMEIDA, M. I.	ALMEIDA, P. C. A. de
ALTMANN, H.	ALVES, N.	ALVES, N. N. de L.	AMARAL, E. M. R.
AMBROSETTI, N.	ANASTASIOU, L, G. C.	ANDRADE, R. R. M. de.	ANDRADE, A. de O.
ARAÚJO, E. S.	ARAÚJO, R. D.	ARENDR, H.	ARROYO, M. G.
AUGÉ, M.	AXT, Margarete	AZEVEDO, Fernando de.	BALL, S.
BAPTISTA, C. R.	BARBIER, R.	BARBOSA, I. G.	BARCELOS, N. N. S.
BARDIN, L.	BARRRETO, E. S.	BASTOS, H. F. B. N.	BATISTA, R.
BAUMAN, Z.	BEHRENS, M.	BEILLEROT, J. A	BENINCÁ, Elli
BERBEL, N. A. N.	BERNSTEIN, B.	BETTI, I.C.R. & BETTI, M.	BOLZAN, D. P. V.
BORBA, F. da S.	BORGES, C. M. F.	BRANDÃO, C. R.	BRESSOUX, P.
BUENO, L. A.	BURIOLLA, M. A. F.	BUSQUET, J.	CALDERANO, M. A.
CAMBI, F.	CAMPOS, M. Z.	CAMPOS, R. F.	CANDAU, V.M.
CANDIDO, A.	CAPUZZO, Y. C. de B.	CARDOSO, S.A.	CASTORIADIS, C.
CATANI, D. B.	CAVALCANTE, M. M. D.	CERTEAU, M.	CEVIDANES, M. E. F.
CHAUÍ, M.	CHERVEL, André	CLOT, Y.	COGAN, M. L.
COMENIUS, J. A.	CUNHA, Maria Isabel da	DARIDO, S.C.	DAVYDOV, V. V.
DEBORTOLI, J.	DELEUZE, G.	DELORS, J.	DIAS, R. O.
DORNELLES, C.	DRAGO, R.	DROESCHER, G. R.	ELLIOTT, J.
FAINGOLD, N.	FARIAS, I. M. S. de.	FÁVERO, M. L de A.	FERNANDES, C. M. B.
FERREIRA, F. C.	FONSECA, E. S. da	FONTANA, R. A. C.	FORTUNATI, A.
FRANCO, M. A.	FREITAS, M. N.	FURTUOSO, V. B.	GARCIA, T. M. B.
GESSER, Verônica	GHANEM, E.	GIROUX	GOLDHAMMER, R.
GOMES, T. S.	GÓMEZ, A. P.	GOUVÊA, M. C. S. de	GUATTARI, F.
GULLICH, R. I.	HAYAMA, P. M.	IBIAPINA, I. M. L. de M.	IRWIN, R. L.
JAPIASSU, H.	KLEIMAN, A. B.	KULCSAR, R.	LEMONS, S. M.
LENOIR, I.	LESSARD, C.	LEVY, P.	LIMA, M. A. C.
LIMA, R. L. P. de	LINHALES, M. A.	LIPOVETSKY, N.	LISITA, V.
LISOVSKI, L. A.	LOPES, T. M. R.	LOURAU, R.	LURIA, A. R.
MANRIQUE, Ana Lúcia	MAROY, C.	MARTINS, T, A. T.	MATOS, E. L. M.

MELO, M. M. O.	MELO, V.A.	MIGNOT, A. C. V.	MINAYO, M. C. de S.
MONTEIRO, C.	MONTEIRO, S. B.	MORAES, M. C.	MORAES, R.
MORAES, S. P. G.	MORIN, E.	MORTIMER, E. F.	MOURA, M. O.
NIETZSCHE, F.	OLIVEIRA- FORMOSINHO J.	OLIVEIRA, Z. R.	ONOFRE, M. S.
ORLANDI, E. P.	PAIVA, A.	PÊCHEUX, M.	PEREIRA, O.
PEREIRA, J. E. D.	PETERS, R. S.	PIAGET, J.	PICONEZ, S.
PORLÁN, R.	RAMOS, M.	RANGHETTI, D. S.	RAYMOND, D.
REARICK, M. L.	RIANI, D. C.	RIBEIRO, F. D.	RIDEOUT, R.
RIOS, T. A.	RIVERO, A. S.	RIVERO, A. S.	ROCHA, E. C
RODRIGUES, P. A. M.	RODRIGUES, R. C. F.	ROLDÃO, M.	ROMANELLI, O. de O.
ROSA, D	SANTOS, A. P.	SANTOS, H. M.	SANTOS, M. E. G.
SEAL, A. V. C.	SEFFNER, F.	SEVERINO, A. J.	SFORNI, M. S. de F.
SGUISSARDI, VALDEMAR	SIGNORINI, I.	SILVA, E. de M.	SILVA, K. S. da
SILVA, L. H. de A. S.	SOUZA, V. S. DE O.	STIVANI, N. F.	STONES, E.
SUDAN, L. C. P.	SUSSEKIND, M. L.	TAAM, R.	TEIXEIRA, Z. C.
THIOLLENT, M.	TRILLA, J.	VAGO, T. M.	VENTORIM, S.
WOLF, R. A. P.			

AUTORES DE REFERÊNCIA COM DUAS INDICAÇÕES

BOURDIEU, P.	FAZENDA, I. C. A.	FELDMAN, A.	FIorentini, D.
FOUCAULT, M.	FRANCISCO, C. M.	FREITAS, H. C. L.	GAUTHIER C. <i>et al</i>
GLICKMAN, C.	GOMES, M. DE O.	KRAMER, S.	LEONTIEV
MACHADO, A. R.	MARCELO, C.	MARCUSCHI, L. A.	PERRENOUD, P.
SANTOS, Lucíola	SARMENTO, M. J.	SAVIANI, D.	SCHULMAN, L. S.
SOUZA, E. C.	TAVARES, J.	TERRAZZAN, E. A.	VÁZQUEZ, A. S.
VEIGA, I. P. A.			

AUTORES DE REFERÊNCIA COM TRÊS INDICAÇÕES

DEMO, P.	GATTI, B.	LARROSA, J.	LEITE, Y. U. F.
LUDKE, M.	MIZUKAMI, M. das G. N.	SACRISTÁ, G. J.	SANTOS, B. de S.
SILVA, W. R.	STENHOUSE, L.	ZEICHNER, K. M.	

AUTORES DE REFERÊNCIA COM QUATRO INDICAÇÕES

BARREIRO, I. M. F.	BRONCKART, J. P.	CHARLOT, B.
	CONTRERAS, J. GEBRAN, R. A. IMBERNÓN, F.	

AUTOR DE REFERÊNCIA COM CINCO INDICAÇÕES

VIGOTSKY, L. S.

AUTORES DE REFERÊNCIA COM SEIS INDICAÇÕES

FREIRE, P.	GHEDIN, E.	BAKHTIN, M.
------------	------------	-------------

AUTORES DE REFERÊNCIA COM SETE INDICAÇÕES

ALARCÃO, I.	ANDRÉ, M. E. D. A.
-------------	--------------------

AUTORES DE REFERÊNCIA COM DEZ INDICAÇÕES OU MAIS

NÓVOA, A 10 indicações	LIMA, M. S. L. 36 indicações
SCHÖN, D. A. 12 indicações	PIMENTA, S. G.
com 69 indicações TARDIF, M. 20 indicações	

APÊNDICE D - TEXTOS QUE TRATARAM DA TEMÁTICA ARTICULAÇÃO
TEORIA E PRÁTICA E ABORDAGEM

ANO/CÓDIGO	NOME	ABORDAGEM DA TEMÁTICA
2000 2	Bernardina Maria de Souza Leal	Proposta
2000 3	Lúcia Maria Gonçalves de Resende	Proposta
2002 2	Soraya Maria de Oliveira Marques	Proposta
2002 5	Ana Luiza Nunes Caritá Maria Izabel de Bortoli Hentz Maristela Aparecida Fagherazzi	Discute
2002 6	Sonia Lopes Victor	Discute
2002 7	Lana Ferreira de Lima Rossana Valéria de Souza e Silva	Discute
2002 8	Lourdes Lúcia Goi	Discute
2004 3	Terezinha Maria Cardoso Suzani Cassiani de Souza Alexandre Fernandez Vaz Caroline Zabendzala Linheira	Discute
2004 4	Edson Pereira Barbosa Heloisa Salles Gentil	Discute
2004 6	Diana Carvalho de Carvalho	Menciona

2004 7	Marilda Aparecida Behrens Kátia Maria Biesek	Discute
2004 8	Nanci Tereza Félix Veloso Sílvia Maria Barreto dos Santos	Discute
2004 10	Sandra Maria Dartora Mattana	Discute
2004 11	Vânia Maria Lescano Guerra	Discute
2004 12	Fátima Neves do Amaral Costa	Discute
2004 14	Maria Regina Guarnieri	Discute
2004 15	Evandro Ghedin	Discute
2004 16	Irecê Barbosa Monteiro	Menciona
2004 20	Lívia Freitas Fonseca Borges	Menciona
2006 01	Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azeve	Proposta
2006 03	Suzani Cassiani Souza Gisele de Souza Paula Narjara Zimmerman Alice V. Schmal Patrícia Giraldi	Discute

2006 4	Geovana Ferreira Melo Lazara Cristina da Silva	Discute
2006 5	Paula Gaida Winch Edna Falcão Dutra Maria Eliza Gama Santos Eduardo Adolfo Terrazzan	Menciona
2006 7	Autor não informado nos anais do evento	Discute
2006 12	Marisa Zanoni Fernandes Cíntia Metzner	Discute
2006 13	Maria Auricélia Gadelha Reges Marcília Chagas Barreto	Discute
2006 14	Autor não informado nos anais do evento	Proposta
2006 15	Lisandra Almeida Lisovski Eduardo Adolfo Terrazzan	Discute
2006 16	Denise Silva Araújo Marise Domiciano Almeida Braga Yara Cupertino de Barros Capuzzo	Discute
2006 17	Claudete Bonfanti Fernanda Dechandt Schnitzler	Discute
2006 19	Maria Antonia Ramos de Azevedo Maria Lúcia Vital dos Santos Abib	Proposta
2008 3	Rosane Wolff	Discute
2008 4	Viviane Rodrigues Alves de Moraes	Proposta
2008 5	Tania Terezinha Bruns Zimer	Proposta

	Maria Lúcia Vital dos Santos Abib	
2008 9	Gelsa Knijnik Alice Vianna Schmall	Discute
2008 10	Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto	Discute
2008 11	Nadir Emma Helfer	Menciona
2008 12	Ana Lourdes Lucena de Souza	Discute
2008 13	Tania Maria Rodrigues Lopes	Discute
2008 15	Maria Antonia Ramos de Azevedo Maria Lúcia Vital dos Santos Abib	Menciona
2008 16	Joana Paulin Romanowski Maria Lourdes Gisi Pura Lúcia Oliver Martins	Discute
2008 18	Maria Helena Wagner Rossi Jussara Marchioro Stumpf Sandra Maria Vergamini	Discute
2008 19	José Francisco Custódio Ivani Terezinha Lawall Luiz Clement	Discute

2008 20	Cristina Satiê de Oliveira Pátaro Alice Vianna Schmall	Discute
2008 21	Silvana Ventorim Egydio Costa Neto	Discute
2008 22	Maria Eneida Furtado Cevidanes	Discute
2008 23	Jerônimo Sartori Taciana Camera Segat	Discute
2008 24	Marlene Rosa Cainelli	Discute
2008 25	Maria Aparecida c. Diniz de Castro	Menciona
2008 28	Marli Pinto Ancassuerd	Discute
2008 29	Zeni Calbusch Teixeira	Discute
2008 30	Vilma Campos	Menciona
2008 31	Maria do Socorro Lucena Lima	Menciona
2010 01	Autor não informado nos anais do evento	Discute
2010 02	Loçandra Borges de Moraes	Menciona

2010 03	Maria da Assunção Calderano	Discute
2010 04	Antonia Sueli da Silva	Discute
2010 8	Maria das Graças G. Pinto Cândida Custódio Nadiane Feldkercher Cíntia Vasconcelos Erica Bressan	Discute
2010 09	Rita de Cássia Grecco dos Santos	Menciona
2010 10	Maria Antonia Ramos de Azevedo	Proposta
2010 11	Magali Aparecida Silvestre Vera Maria Nigro de Souza Placo	Discute
2010 12	Eliane Greice Davanço Nogueira Celi Corrêa Neres	Proposta
2010 13	Maria Aparecida Silva da Cruz	Menciona
2010 16	Rosimere de Oliveira Dias	Proposta
2010 17	Dalva Eterna Gonçalves Rosa Ana Paula de Almeida Saraiva Magalhães	Proposta
2010 18	Marilene Gabiel Dalla Corte	Discute

2010 19	Sandra Agostini	Discute
2010 22	Juliana Reichert Assunção Tonelli Vera Lúcia Lopes Cristovão	Menciona
2010 25	Whasgthon Aguiar de Almeida Evandro Ghedin	Discute
2010 26	José Henrique Rosineide Cristina de Freitas	Menciona
2010 27	Solange Santiago Ferreira	Proposta
2010 32	Maria da Glória Soares Barbosa Lima	Proposta
2010 34	Bárbara Maria Macêdo Mendes	Proposta
2012 01	Yoshie Ussami Ferrari Leite	Discute
2012 02	Claudia Panizzolo Jorge Luiz Barcellos da Silva Magali Aparecida Silvestre Marineide de Oliveira Gomes Vera Lucia Gomes Jardim	Proposta
2012 03	Maria do Socorro Lucena Lima	Discute
2012 04	Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira	Proposta
2012 05	Erika Barroso Dauanny	Discute

2012 10	Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez Claudia Valentina Assumpção Galian	Proposta
2012 11	Carline Santos Borges Merislandia Paulo da Silva	Discute
2012 14	Autor não informado nos anais do evento	Discute
2012 15	Roseli Aparecida Cação Fontana Valéria Lima Pereira	Proposta
2012 16	Tânia Mara Rezende Machado	Discute
2012 18	Marli Amélia Lucas Pereira Eduardo Lucas Pereira	Menciona
2012 19	Wagner Rodrigues Silva	Discute
2012 22	Flávia Dias Ribeiro Manoel Oriosvaldo De Moura	Menciona
2012 24	Maria Luciete dos Santos Isabel Cristina Higino Santana Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro Ana Vérica de Araújo Francisca Maria Teixeira de Sousa	Proposta
2012 25	Célia Aparecida Bettiol	Discute

2012 26	Lázara Cristina da Silva	Proposta
2012 27	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Proposta
2012 28	Flávia Dias Ribeiro Manoel Oriosvaldo De Moura	Menciona
2012 31	Érica Bolzan Silvana Ventorim Andrea Brandão Locatelli	Proposta
2012 32	Igor Helal Maria Luiza Sússekind	Proposta
2012 34	Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo	Discute
2012 35	Inajara Vargas Ramos	Discute
2012 36	Giceli Maria Cervi Vera Lúcia de Souza e Silva	Menciona
2012 37	Nadiane Feldkercher Maria das Graças C. S. M. G. Pinto	Discute
2012 39	Nayara Stheffany Tenório de Barros Cristina Bezerra de Oliveira Cláudia Cristina Rêgo Almeida	Discute
2012 40	Kalline Pereira Aroeira Maria Isabel de Almeida	Discute
2012 41	Maria Marina Dias Cavalcante	Discute

2012 42	Cristina Cinto Araujo Pedroso Clarice Sumi Kawasaki Fernanda Keila Marinho da Silva Luciane Sá de Andrade	Discute
2012 43	Edlauva Oliveira Dos Santos	Proposta
2012 44	Nancy Nonato de Lima Alves	Menciona
2012 45	Antonia Edna Brito	Menciona
2012 46	Maria da Glória Soares Barbosa Lima	Proposta
2012 47	Luciene Romanelli Helenice Maia	Discute
2012 48	Juliana Jandre Barreto Danielle de Almeida Menezes	Menciona
2012 49	Lilian Ferreira Rodrigues Brait Angela Rodrigues Luiz	Discute
2012 50	Antonio Francisco de Andrade Júnior	Menciona
2012 52	Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo	Discute
2012 53	Maria Antonia Ramos de Azevedo Maria Lúcia Vital dos Santos Abib	Menciona
2012 54	Rosana Maria Martins Noeli Militz Solange Dourado da Silva Souza	Discute
	Emanoela Moreira Maciel	Discute

ZOT	2	Bárbara Maria Macedo Mendes	
	2012 58	Mônica Abrantes Galindo	Menciona
		Maria Lúcia Vital dos Santos Abib	
	2012 60	Lucimêre Rodrigues de Souza Maria Amália Silva nascimento	Discute
	2012 61	Maria Gladis Sartori Proença Milton Valençuela	Discute
	2012 62	Maria Aparecida Silva Cruz Marilena Bittar	Proposta
	2012 63	Giana Amaral Yamin Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues Bartolina Ramalho Catanante	Menciona
	2012 64	Raimundo Dutra de Araujo	Discute
	2012 65	Emanoela Moreira Maciel	Proposta
	2012 66	Adriana E Silva Sousa Maria Da Penha Cardoso	Menciona
	2012 68	Vilma de Souza Rampazo	Discute
	2012 70	Jacyene Melo de Oliveira Araújo	Menciona
	2012 72	Aiene Fernandes Rebouças	Menciona
	2012 73	Ana Paula Teixeira Bruno Silva	Menciona

2012 75	Rita de Cássia Grecco dos Santos	Menciona
2012 78	Maria Zenilda Costa	Menciona
2012 74	Hildizina Norberto Dias	Discute
2012 76	Maristani Polidori Zamperetti	Discute
2012 79	Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro Bernadete de Souza Porto	Discute
2012 80	Charmênica Freitas de Sátiro Carmensita Matos Braga Passos Martha Maria Macedo Bezerra	Discute
2012 81	Cristiane Souza de Menezes	Discute
2012 84	Rita de Cássia Grecco dos Santos	Discute
2012 85	Ana Cristina Castro Do Lago Maria Do Socorro Da Costa E Almeida	Discute
2012 86	Bruno Rodrigo Teixeira Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino	Discute
2012 87	Patrícia Sandalo Pereira Marisol Vieira Melo Edinalva da Cruz Teixeira Sakai	Menciona
2012 88	Renata Viviane Raffa Rodrigues Irio Valdir Kichow	Menciona

APÊNDICE E - TEXTOS QUE TRATARAM DA TEMÁTICA RACIONALIDADES E ABORDAGEM

ANO/CÓDIGO	NOME	ABORDAGEM DA TEMÁTICA
2000 1	Sydione Santos	Indicam a racionalidade prática como solução
2002 4	Franciana Carneiro de Castro Dario Fiorentini	Apresentam outros conceitos de racionalidades
2002 8	Lourdes Lúcia Goi	Crítica à racionalidade técnica
2004 4	Edson Pereira Barbosa Heloisa Salles Gentil	Crítica à racionalidade técnica
2004 15	Evandro Ghedin	Crítica à racionalidade técnica
2004 20	Lívia Freitas Fonseca Borges	Apresentam outros conceitos de racionalidades
2006 02	Verno Krüger Magda Floriana Damiani Robledo Lima Gil	Crítica à racionalidade técnica
2006 03	Suzani Cassiani Souza Gisele de Souza Paula Narjara Zimmerman Alice V. Schmal Parícia Giraldi	Crítica à racionalidade técnica
2006 4	Geovana Ferreira Melo Lazara Cristina da Silva	Crítica à racionalidade técnica

2006 10	Elizeu Clementino de Souza	Crítica à racionalidade técnica
2008 2	Kalline Pereira Aroeira	Indicam a racionalidade prática como solução
2008 3	Rosane Wolff	Crítica à racionalidade técnica
2008 4	Viviane Rodrigues Alves de Moraes	Crítica à racionalidade técnica
2008 7	Edna Falcão Dutra	Indicam a racionalidade prática como solução
2008 13	Tania Maria Rodrigues Lopes	Indicam a racionalidade prática como solução
2008 15	Maria Antonia Ramos de Azevedo Maria Lúcia Vital dos Santos Abib	Indicam a racionalidade prática como solução
2008 21	Silvana Ventorim Egydio Costa Neto	Crítica à racionalidade técnica
2008 24	Marlene Rosa Cainelli	Crítica à racionalidade técnica
2008 26	Evandro Luz Ghedin	Crítica à racionalidade técnica
2008 28	Marli Pinto Ancassuerd	Crítica à racionalidade técnica
2008 29	Zeni Calbusch Teixeira	Crítica à racionalidade técnica

2010 05	Neridiana Fabia Stivanim	Crítica à racionalidade técnica
2010 09	Rita de Cássia Grecco dos Santos	Crítica à racionalidade técnica
2010 10	Maria Antonia Ramos de Azevedo	Apresentam outros conceitos de racionalidades
2010 11	Magali Aparecida Silvestre Vera Maria Nigro de Souza Placo	Indicam a racionalidade prática como solução
2010 12	Eliane Greice Davanço Nogueira Celi Corrêa Neres	Apresentam outros conceitos de racionalidades
2010 17	Dalva Eterna Gonçalves Rosa Ana Paula de Almeida Saraiva Magalhães	Apresentam outros conceitos de racionalidades
2010 25	Whasgthon Aguiar de Almeida Evandro Ghedin	Crítica à racionalidade técnica
2010 33	Antonia Edna Brito	Apresentam outros conceitos de racionalidades
2012 01	Yoshie Ussami Ferrari Leite	Apresentam outros conceitos de racionalidades
2012 02	Claudia Panizzolo Jorge Luiz Barcellos da Silva Magali Aparecida Silvestre Marineide de Oliveira Gomes Vera Lucia Gomes Jardim	Crítica à racionalidade técnica
2012 05	Erika Barroso Dauanny	Crítica à racionalidade técnica

2012 07	Dulcimeire Aparecida Volante Zanon	Crítica à racionalidade técnica
2012 10	Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez Claudia Valentina Assumpção Galian	Indicam a racionalidade prática como solução
2012 17	Nayara Ferreira de Moura Barbosa José Rubens Lima Jardimino	Indicam a racionalidade prática como solução
2012 27	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Crítica à racionalidade técnica
2012 36	Giceli Maria Cervi Vera Lúcia de Souza e Silva	Crítica à racionalidade técnica
2012 38	Maria Márcia Melo de Castro Martins Isabel Maria Sabino de Farias Maria Marina Dias Cavalcante	Crítica à racionalidade técnica
2012 43	Edlauva Oliveira Dos Santos	Crítica à racionalidade técnica
2012 52	Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo	Crítica à racionalidade técnica
2012 54	Rosana Maria Martins Noeli Militz Solange Dourado da Silva Souza	Apresentam outros conceitos de racionalidades
2012 57	Emanoela Moreira Maciel Bárbara Maria Macedo Mendes	Apresentam outros conceitos de racionalidades
2012 64	Raimundo Dutra de Araujo	Indicam a racionalidade prática como solução
2012 65	Emanoela Moreira Maciel	Crítica à racionalidade técnica
2012 68	Vilma de Souza Rampazo	Indicam a racionalidade prática como solução

2012 69	Sílvia Matsuoka Simone Albuquerque Rocha	Indicam a racionalidade prática como solução
2012 75	Rita de Cássia Grecco dos Santos	Indicam a racionalidade prática como solução
2012 77	Delma Rosa dos Santos Cristina Cinto Araujo Pedroso Noeli Prestes Padilha Rivas	Crítica à racionalidade técnica
2012 78	Maria Zenilda Costa	Apresentam outros conceitos de racionalidades
2012 79	Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro Bernadete de Souza Porto	Crítica à racionalidade técnica