

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CARLA ALESSANDRA DE OLIVEIRA NASCIMENTO

**ESTÁGIO OBRIGATÓRIO: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS
CONCLUINTES DE CURSOS DE LICENCIATURA NA REGIÃO DO TRIÂNGULO
MINEIRO**

**UBERABA-MG
2013**

CARLA ALESSANDRA DE OLIVEIRA NASCIMENTO

**ESTÁGIO OBRIGATÓRIO: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS
CONCLUINTEs DE CURSOS DE LICENCIATURA NA REGIÃO DO TRIÂNGULO
MINEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba- UNIUBE como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Vânia Maria de Oliveira Vieira.

**UBERABA-MG
2013**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Nascimento, Carla Alessandra de Oliveira.

N17e Estágio obrigatório: as representações sociais dos alunos concluintes de cursos de licenciatura na região do Triângulo Mineiro / Carla Alessandra de Oliveira Nascimento. – Uberaba, 2013.

212 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2013.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vânia Maria de Oliveira Vieira

1. Ensino. 2. Ensino superior - Estágios. 3. Licenciatura. 4. Formação de professores. 5. Representações sociais. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Título.

CDD 371.102

CARLA ALESSANDRA DE OLIVEIRA NASCIMENTO

**ESTÁGIO OBRIGATÓRIO: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS
CONCLUÍNTES DE CURSOS DE LICENCIATURA NA REGIÃO DO TRIÂNGULO
MINEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba - UNIUBE como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Vânia Maria de Oliveira Vieira.

Aprovado em __/__/__

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Vânia Maria de Oliveira Vieira
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Prof. Dr. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Prof.^a Fernanda Telles Márques
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Aos meus pais, Silvério de Oliveira e Maria Corrêa de Oliveira, pelos valores, pelo amor incondicional, pelo exemplo de vida e pelos ensinamentos dados por duas pessoas cujos bancos de escola mais conhecidos foram as agruras da vida.

Ao filho Victor Lourenço e ao esposo Lourenço Júnior, pelo apoio, pelo cuidado diário e pelo amor constante.

O amor não é um laço que se mostra forte apenas nos momentos felizes, ele nos acompanha nas dificuldades e nos cobre como telhado em noite de chuva.

AGRADECIMENTOS

Aos professores fica a gratidão pelo carinho e pela paciência em conduzir meus passos. A generosidade de quem ensina não deve jamais ser esquecida, mesmo que nossos passos deixem de caminhar um ao lado do outro.

À querida orientadora, Vânia Maria de Oliveira Vieira, pelos ensinamentos, pela compreensão, pelo acolhimento, o olhar terno e o sorriso doce sempre presentes.

Aos amigos e familiares, pela atenção, pelo carinho e pela paciência nesse período de ausências.

Aos colegas do IFTM, pelo apoio e pelo auxílio nas horas mais difíceis.

Uma realização não se faz só. Em todo bom trabalho, mãos e corações se unem. Família, professores, amigos, colegas, todos os que de alguma forma contribuíram para que o resultado fosse alcançado são partícipes e deveriam ter seus nomes inscritos nestas páginas.

Agradeço a Deus por estar sempre em meu coração e manter minha fé inabalável. Que Ele ilumine o caminho dos que aqui estiveram em meu auxílio, ainda que com lembranças, orações ou palavras.

Em tudo o que se faz deixa-se um pouco de si. E permaneceremos em nossas obras, mesmo que o tempo nos leve. E permaneceremos nas palavras ditas a quem nos escutar.

*Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sobre a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível, que lhe deres:
trouxeste a chave?*

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Em razão do desenvolvimento social e tecnológico, a sociedade brasileira atual apresenta grandes desafios aos professores, tanto para os formadores como para os que estão em formação. Os formadores têm o desafio de ensinar a lidar com situações que, muitas vezes, não vivenciaram. Essa situação decorre, em grande parte, da democratização da educação, do desenvolvimento de projetos de inclusão e inserção escolar, que desencadearam o aumento do número de estudantes com problemas de aprendizagem, psicológicos, emocionais e comportamentais nas escolas. Assim sendo, quando vão à escola básica para realizar o estágio, muitos estagiários encontram dificuldades no desenvolvimento dessa etapa curricular, o que tem gerado um discurso negativo em relação ao estágio. Também questões de ordem curricular, institucional, legal e burocrática contribuem com esse entendimento. A transformação desse discurso perpassa as representações sociais dos estagiários. Nesse sentido, este estudo pretende dar voz aos licenciandos e objetiva compreender as representações sociais construídas pelos alunos concluintes dos cursos de Licenciatura de instituições de ensino superior da região do Triângulo Mineiro sobre a realização do estágio obrigatório. O estágio supervisionado é um componente importante para a formação docente, pois oferece a oportunidade de atuação concomitante à educação profissional. Identificar as representações sociais dos estagiários pode contribuir para a melhoria do estágio, da formação de professores e da escola de ensino básico. Esta pesquisa procura descrever como estão estruturadas e organizadas as representações sociais em estudo, com uma abordagem qualiquantitativa. O grupo de sujeitos participantes foi composto por 89 alunos concluintes de quatro instituições de ensino superior, sendo uma pública e três privadas, compreendendo as Licenciaturas em Biologia, Ciências Sociais e Pedagogia. O referencial teórico-metodológico baseou-se nos estudos sobre Estágio Supervisionado, com foco nas obras de Pimenta, na Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Moscovici e Jodelet, na subteoria do Núcleo Central, de Abric e Sá, e na Análise de Conteúdo de Bardin, além de outros autores que contribuíram para fundamentar o desenvolvimento da pesquisa. Para coletar os dados, foram usadas duas entrevistas de grupo focal e um questionário com 34 questões, das quais uma foi direcionada à técnica da associação livre de palavras. A análise foi feita com base nos pressupostos e técnicas da Análise de Conteúdo, principalmente a categorização; e com a utilização do *software* EVOC para análise das evocações. O resultado encontrado foi um deslocamento nas representações dos licenciandos acerca do estágio supervisionado, uma vez que sua organização dispõe no centro das representações, dentre outros elementos, o “conhecimento” e a “experiência”, amparadas por elementos periféricos como “aprendizagem” “teoria” e “prática”, o que descaracteriza a prevalência da concepção instrumental e ratifica a integração entre teoria e prática, entendendo-se que aquela se constitui a partir desta e ambas compõem a formação docente.

Palavras-chave: Estágio obrigatório. Licenciaturas. Representações Sociais. Formação de professores.

ABSTRACT

Due the development social and technological, the Brazilian actual society presents huge challenges to the teachers, as to the trainers as the ones that is in formation. The trainers have the challenge to teach dial if the situation that, sometimes, didn't won. This situation stems, largely, of the democratization of the education, of the development of projects of inclusion and insertion in school, that triggered the increase the number of students if problems of learning, behavioral, psychological and emotional in the schools. Thus, when they go to school to do the basic stage, many trainees encounter difficulties in the development of this curriculum step, that has generated negative discourse in relation to the stage. Also questions of a curriculum, institutional, legal and bureaucratic contribute to this understanding. The transformation of this discourse pervades the social representations of trainees. In this sense, this study pretend give voice to undergraduates and aims to understand the social representations build by the graduating students of undergraduate courses in the Triângulo Mineiro region. The supervised training is an important component of teacher education; it offers the opportunity of activity concomitant to professional education. Identify the social representations of the trainees can contribute to the improvement of the stage, the training of teachers and secondary school. This research want describe how are structured and organized the social representations in study with a qualitative and quantitative approach. Participate of this surveyed 89 students graduating from four institutions of higher education been one public and three privates in the undergraduates Biology, Social Sciences and Education. The theoretical and methodological framework was based on studies on Supervised, focusing on the works of Pimenta, on the Theory of Social Representations, by Moscoviciand and Jodelet, in Central Nucleus Sub theory, of Abric and Sá, and Content Analysis of Bardin, and other contributors to support the development of research. For data collection, there were utilized Focus Group interviews and a questionnaire whit 34 questions, one of the questions was directed to the technique of free association of words. The analysis was based on the assumptions and techniques of Content Analysis, especially the categorization, and using the software to analyze the EVOC evocations. The result found was a shift in the representation of undergraduates about supervised phase, once your organization has in the center of the representations, among other elements, "knowledge" and "experience", supported by peripheral elements as "learning" "theory" and "practice," which pits the prevalence of instrumental conception and ratifies the integration of theory and practice, understanding that that is founded upon and this comprise both teacher training.

Keywords: Obligatory Phase. Undergraduate. Social Representation. Teacher's formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Programas que compõem o software EVOC.....	83
Figura 2	Quadrantes gerados pelo software EVOC.....	157

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Percentual de estagiários por gênero – feminino/ masculino.....	112
Gráfico 2	Percentual de estagiários por faixa etária.....	113
Gráfico 3	Percentual de estagiários por escolaridade dos pais.....	113
Gráfico 4	Percentual de estagiários pela escolaridade das mães.....	114
Gráfico 5	Percentual de ocupação funcional dos pais dos estagiários.....	115
Gráfico 6	Percentual de ocupação funcional das mães dos estagiários.....	115
Gráfico 7	Percentual de estagiários que trabalham e dos que não trabalham.....	116
Gráfico 8	Percentual de ocupação funcional dos estagiários.....	117
Gráfico 9	Percentual de carga horária semanal de trabalho dos estagiários.....	117
Gráfico 10	Percentual da renda familiar dos estagiários.....	118
Gráfico 11	Percentual dos meios de informação dos estagiários.....	119
Gráfico 12	Percentual de atividades realizadas pelos estagiários nas horas vagas.....	120
Gráfico 13	Percentual de motivos que levaram o estagiário a escolher um curso de licenciatura.....	121
Gráfico 14	Indicação e apoio das IES aos estagiários dos cursos em Licenciatura.....	127
Gráfico 15	Aulas e encontros de estágio.....	128
Gráfico 16	Responsabilidade do orientador com o desenvolvimento do estágio.....	131
Gráfico 17	Comparecimento do orientador na escola campo.....	132
Gráfico 18	Viabilização da socialização do estágio pelo orientador.....	134
Gráfico 19	Contribuições do estágio.....	144
Gráfico 20	Compreensão do estagiário sobre a escola e o cotidiano escolar.....	145
Gráfico 21	Reflexos da atuação do estagiário na escola campo.....	146
Gráfico 22	Concepções dos estagiários sobre o estágio.....	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Codificação das instituições e dos cursos participantes da pesquisa.....	87
Quadro 2	Levantamento da caracterização dos estágios supervisionados nos PPCs das IESs investigadas.....	186
Quadro 3	Levantamento dos registros sobre acompanhamento, orientação e avaliação dos estágios nas IES pesquisadas: 01P, 01B, 02S, 04P.....	188
Quadro 4	Distribuição do número de participantes por curso e por IES.....	79
Quadro 5	Questão nº 13 do questionário.....	82
Quadro 6	Programas do software EVOC usados na pesquisa e suas funções.....	83
Quadro 7	Divisão dos sujeitos da pesquisa por gênero.....	193
Quadro 8	Divisão do número de sujeitos da pesquisa por faixa etária.....	193
Quadro 9	Divisão do número de sujeitos da pesquisa por escolaridade dos pais e das mães.....	193
Quadro 10	Divisão do número de sujeitos da pesquisa por profissão dos pais.....	193
Quadro 11	Divisão do número de sujeitos da pesquisa por profissão das mães.....	195
Quadro 12	Quantidade e porcentagem de alunos que trabalham.....	195
Quadro 13	Divisão do número de sujeitos da pesquisa por profissão dos estagiários	195
Quadro 14	Divisão do número de sujeitos da pesquisa por carga horária semanal de trabalho.....	197
Quadro 15	Divisão do número de sujeitos da pesquisa por renda mensal familiar.....	197
Quadro 16	Divisão do número de referências aos meios de informação utilizados pelos estagiários.....	197
Quadro 17	Divisão do número de referências às atividades realizadas pelos estagiários nas horas vagas.....	197
Quadro 18	Divisão do número de referências aos motivos dados à opção dos sujeitos pelo curso de licenciatura.....	198
Quadro 19	Justificativas para uma nova escolha, ou não, do curso de licenciatura.....	198
Quadro 20	IES – indicação e apoio para a realização do estágio.....	202
Quadro 21	IES – Aulas e encontros para socialização do conhecimento sobre estágio.....	202
Quadro 22	Orientador – responsabilidade em relação ao acompanhamento e orientação do estágio.....	202
Quadro 23	Orientador – realização de encontros com os estagiários para socialização dos conhecimentos.....	202
Quadro 24	Orientador – Comparecimento à escola campo.....	203

Quadro 25	Escola campo – Recepção dos estagiários pelos profissionais envolvidos.....	137
Quadro 26	Supervisor – Procedimentos em relação aos estagiários.....	203
Quadro 27	Supervisor – Satisfação em relação à profissão docente.....	142
Quadro 28	Contribuições para a formação profissional do estagiário.....	204
Quadro 29	Imagens dos estagiários sobre a escola e o cotidiano escolar.....	204
Quadro 30	Efeitos da participação e atuação do estagiário na escola campo.....	205
Quadro 31	Concepções dos estagiários sobre estágio.....	205
Quadro 32	Aspectos significativos do estágio.....	205

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Identificação das características do estágio nos PPCs dos cursos 01P, 01B, 02S, 03P, 04P	88
Tabela 2	Identificação dos aspectos relacionados ao acompanhamento e à orientação do estágio nos PPCs 01P, 01B, 02S, 04P.....	99
Tabela 3	Identificação dos aspectos relacionados à avaliação do estágio nos PPCs 01P, 01B, 02S, 04P.....	106
Tabela 4	Justificativa dos estagiários que não repetiriam a escolha por um curso de licenciatura.....	122
Tabela 5	Justificativa dos estagiários que repetiriam a escolha por um curso de licenciatura.....	124
Tabela 6	Identificação dos aspectos significativos do estágio – positivos.....	150
Tabela 7	Identificação dos aspectos significativos do estágio – negativos.....	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética na Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
EVOC	Ensemble L'analyse des programmes des evocations Permettant de Verges
FNF	Faculdade Nacional de Filosofia
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OME	Ordem Média de Evocação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
S.M.	Salário Mínimo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TNC	Teoria do Núcleo Central
TRS	Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	18
1	BREVE HISTÓRICO DOS PRECEITOS LEGAIS SOBRE O ESTÁGIO NO BRASIL	27
1.1	ESTÁGIO: DO PROFISSIONAL AO CURRICULAR.....	27
1.2	O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	32
2	ESTÁGIO OBRIGATÓRIO: UMA PROPOSTA ALÉM DO DIÁLOGO ENTRETEORIA E PRÁTICA	42
2.1	UMA ANÁLISE CONCEITUAL: CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO	43
2.1.1	O estágio como conhecimento de modelos para imitação	43
2.1.2	A perspectiva técnica e o estágio instrumental: geradores da concepção crítica.....	44
2.1.3	O estágio como a parte prática do curso de formação de professores	46
2.1.4	O estágio com reflexão	47
2.1.5	O estágio como objeto e espaço de pesquisa	49
2.2	O ESTÁGIO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	51
3	CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO	56
3.1	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	57
3.1.1	A natureza das representações	57
3.1.2	Características e abrangência das representações sociais	60
3.1.3	Por que criamos as representações sociais?.....	62
3.1.4	Os geradores das representações sociais	64
3.1.5	Causalidades e representações sociais	66
3.1.6	As representações sociais e a pesquisa em educação.....	67
3.2	A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL	69
3.2.1	Para entender o núcleo central	70
3.2.2	Para entender o sistema periférico.....	70
3.2.3	A TNC como aporte metodológico da TRS.....	71
3.2.3.1	Métodos de levantamento	72

3.2.3.1.1	<i>Constituição de pares de palavras e comparação pareada.....</i>	72
3.2.3.1.2	<i>Constituição de conjuntos de palavras.....</i>	73
3.2.3.1.3	<i>A evocação ou associação livre.....</i>	73
3.2.3.1.4	<i>A hierarquização de itens.....</i>	74
3.2.3.1.5	<i>A análise de dados.....</i>	74
3.2.3.2	Métodos de identificação.....	75
3.2.3.2.1	<i>Indução por cenário ambíguo.....</i>	75
3.2.3.2.2	<i>Esquemas cognitivos de base.....</i>	76
3.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	77
3.3.1	Caracterização da população de estudo.....	78
3.3.2	Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	79
3.3.2.1	Análise dos PPCs.....	79
3.3.2.2	Questionário.....	80
3.3.2.3	Entrevista de Grupo Focal.....	80
3.3.3	Procedimentos de Análise de dados.....	81
3.3.3.1	Associações livres – EVOC.....	82
3.3.3.2	A Análise de Conteúdo	84
3.3.3.2.1	<i>Pré-análise.....</i>	85
3.3.3.2.2	<i>Exploração do material.....</i>	85
3.3.3.2.3	<i>Tratamento dos resultados.....</i>	86
4	O ESTÁGIO NA PERSPECTIVA DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS: AS PROPOSTAS DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS.....	87
4.1	CARACTERIZAÇÃO DO ESTÁGIO: A CATEGORIZAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DE ESTÁGIO ENCONTRADAS NOS PPCS DOS CURSOS INVESTIGADOS	88
4.2	AORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO NOS PROJETOS: ACOMPANHAMENTO, ORIENTAÇÃO E AVALIAÇÃO	98
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	111
5.1	PERFIL DOS SUJEITOS.....	111

5.2	REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO.....	125
5.2.1	Instituição formadora - IES	125
5.2.2	Professor orientador do estágio	129
5.2.3	Escola campo.....	135
5.2.4	Professor supervisor de estágio.....	137
5.2.5	Contribuições do estágio.....	142
5.3	ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DO ESTÁGIO DE ACORDO COM AS PERCEPÇÕES DOS ESTAGIÁRIOS.....	148
5.4	ASSOCIAÇÕES LIVRES – EVOC.....	155
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
	REFERÊNCIAS.....	167
	APÊNDICE A.....	178
	APÊNDICE B.....	179
	APÊNDICE C.....	180
	APÊNDICE D.....	184
	APÊNDICE E.....	185
	APÊNDICE F.....	186
	APÊNDICE G.....	193
	APÊNDICE H.....	202

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da sociedade atual requer dos professores constante atualização de saberes, o que influencia diretamente na formação desses futuros profissionais. Ao professor dessa nova sociedade cabe lidar com aspectos antes estranhos à docência, como a inclusão, a violência, a diversidade, o *bullying*, entre outros. No percurso dessa formação, há formadores de professores com dificuldades de direcionar seus ensinamentos para atender a essa realidade e até mesmo de transformar sua própria ação docente.

Nesse contexto, muitos estudantes dos cursos de licenciatura encontram problemas para concatenar os ensinamentos recebidos de seus formadores e a realidade encontrada nas escolas de ensino básico. Essa dificuldade é percebida, principalmente, por ocasião da realização do estágio supervisionado, quando ocorre a imersão do estudante na profissão e no ambiente profissional.

Caracterizando-se como o início de uma carreira docente, o estágio deve oferecer ao estudante-professor a oportunidade de alicerçar os valores profissionais apreendidos, bem como de identificar, na atividade prática, os princípios e procedimentos estudados, compreendendo que o estágio também é constituído pela teoria e que essa gera a prática e é por ela gerada, em um movimento mútuo e consensual de troca e de geração de conhecimento. Além disso, essa etapa curricular contribui de modo expressivo para a composição da identidade do futuro docente, que pode, pela natureza de sua profissão, atuar como elemento social transformador, uma vez que a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social (PIMENTA; LIMA, 2011). Assim sendo, mais que um momento de aprendizagem, o estágio obrigatório nos cursos de licenciatura apresenta-se como uma oportunidade real de formação de agentes transformadores, capazes de intervir e modificar a realidade social.

Por ter vivenciado essa experiência mais de uma vez, compreendemos que o estágio é um momento ímpar, não apenas de prática, mas de construção de conhecimentos essenciais ao exercício competente da profissão docente. Ressalta-se que toda nossa trajetória profissional foi desenvolvida em escolas, tendo iniciado como auxiliar de escritório, perpassando os cargos de telefonista, recepcionista e auxiliar de biblioteca, sempre buscando em outros profissionais com os quais convivíamos e com nossos próprios professores um exemplo a ser seguido, alguém que fosse capaz de orientar o aprendizado do estudante e avaliá-lo sem que isso fosse sinônimo de sofrimento, ou quase tortura. Encontramos essas pessoas e uma delas deu-nos a honra de tê-la como orientadora desta pesquisa. Um importante fator que nos levou

a estudar o estágio nos cursos de licenciatura foi o aceite dado à proposta de assumir o cargo de Coordenadora de Estágio de uma Instituição de Ensino Superior (IES) que, concomitantemente aos estudos de Mestrado cujos resultados aqui apresentamos, ofertou cursos de Licenciatura, os quais, necessariamente, deveriam perpassar as etapas e procedimentos de realização do estágio obrigatório.

Atualmente, o estágio obrigatório é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, nº 9394/96; Lei federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008; Resoluções do Conselho Nacional de Educação que estabelecem as Diretrizes Curriculares específicas de cada Licenciatura; Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002. Essa etapa curricular exerce um papel importante na formação de professores, configurando-se como um momento em que o estudante do curso de licenciatura vivencia a docência e todos os procedimentos que a envolve, podendo contar com a orientação de seus próprios professores e dos profissionais do campo de estágio.

O estágio supervisionado dos cursos de licenciatura tem passado por diferentes períodos de desenvolvimento. Em sua história, é possível identificar épocas em que consistia em mera observação e reprodução de modelos, perpassando o estágio como a parte prática do curso de formação e como cumprimento de procedimentos burocráticos, até a mais recente tendência, o estágio como espaço, instrumento e objeto de pesquisa. Dentre os autores do tema que nos acompanharam na fundamentação deste estudo, destacamos Selma Garrido Pimenta, cujos estudos nortearam toda a pesquisa. Dentre seus trabalhos ressaltamos os livros *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?* (2012) e *Estágio e Docência* (2011), o último também de autoria de Maria Socorro Lucena Lima, autora de *Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente* (2012).

Também Maria da Assunção Calderano nos oferece uma importante fonte de pesquisa sobre estágios na organização da coletânea *Estágio Curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições* (2012). A autora reuniu 12 trabalhos de grande relevância aos que pretendem estudar o estágio curricular e seu desenvolvimento: *O Estágio Supervisionado no Contexto da Formação de Professores*, de Regina Coeli Barbosa Pereira e Rosilene de Oliveira Pereira; *La Práctica Preprofesional Docente en La Facultad de Educación de La Pontificia Universidad Católica del Perú*, de Diana Mercedes Revilla Figueroa; *Formação Docente e Currículo na Perspectiva de Estagiários de uma Licenciatura em Química*, de Heron Laiber Bondiman e Murilo Cruz Leal; *Mémórias de Formação no Relato de Futuros Professores: O Estágio como Espaço de Ressignificação*, de Hilda Micarello; *Estranhamento: O Trabalho com Leituras de Textos Diferenciados na Disciplina de Estágio Supervisionado*

em Química na UFJF, de Cristhiane Cunha Flôr e Wallace Alves Cabral; Colégios de Aplicação e Formação de Professores: Um Diálogo com os Estágios como Esferas Formadoras, de Daniela Motta de Oliveira e Rosângela Veiga Júlio Ferreira; Estágio Supervisionado a distância: A Experiência do Curso de Pedagogia – UAB/UFJF, de Juliana Neves de Souza e Paula Batista Lessa; O Papel do Professor Orientador na Efetiva-Ação do Estágio: Múltiplas Visões, de Francisca Cristina de Oliveira e Pires; Professor Orientador de Estágio Curricular Pré-profissional: processo de socialização e conhecimentos mobilizados, de Paula Gaida Winch; Formação Profissional Prática Específica do Professor: Reflexões sobre um Modelo Colaborativo de Estágio Curricular Supervisionado, de Paulo Henrique Dias Menezes; Estágio Curricular: Formação Inicial, Trabalho Docente e Formação Contínua e O Estágio Curricular e os Cursos de Formação de Professores: Desafios de uma Proposta Orgânica, ambos de Maria da Assunção Calderano, quem, nesse último, aponta que entre 1998 e 2009, foram disponibilizados no portal da Capes 1.100 títulos de dissertações de mestrado pelos Programas de Pós-Graduação sobre formação de professores e destes apenas 38 sobre estágio, o que ratifica a importância desta pesquisa.

O trabalho de Anna Maria Pessoa de Carvalho, *Os Estágios nos Cursos de Licenciatura* (2012), ainda que, em alguns momentos, apresente-se como um manual de realização do estágio, em vários outros traz discussões sobre o tema e apresenta possibilidades de realização, inclusive do estágio por meio de Projetos de Pesquisa, recente, porém importante tendência de concepção de estágio. Outra contribuição importante também ofereceu Elizeu Clementino de Souza, no livro *O Conhecimento de Si: Estágios e Narrativas de Formação de Professores* (2006), resultado de sua Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal da Bahia. Além disso, destacamos a coletânea organizada por Amélia Maria Jurmendis e Solange Utuari em *Formação de Professores e Estágios Supervisionados: fundamentos e ações* (2009), textos do grupo de professores e estudantes do Núcleo de Formação e Educação Profissional da Universidade Cruzeiro do Sul.

Lázara Cristina da Silva e Maria Irene Miranda reuniram, em *Estágio Supervisionado e Prática de Ensino: Desafios e Possibilidades* (2008), alguns trabalhos sobre a temática em estudo, como *Ensino e Pesquisa: O Estágio como Espaço de Articulação*, de Maria Irene Miranda; *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: O Diálogo entre as Discussões Teóricas e a Prática Cotidiana*, de Lázara Cristina da Silva; *Estágio na Formação Inicial de Professores: Aguçando o Olhar, Desenvolvendo a Escuta Sensível*, de Geovana Ferreira Melo; *Estágio Supervisionado: Espaço de Ter-lugar do Olhar e de Dar a Voz*, de Elenita Pinheiro de Queiroz

Silva; Estágios: Um estudo Empírico Luso-brasileiro, de Rejane Maria Ghisolfi da Silva e Roseli Pacheco Schnetzler.

Outra coletânea sobre estágios a ser destacada é a organizada por Marileide de Oliveira Gomes, *Estágios na Formação de Professores: Possibilidades Formativas entre Ensino, Pesquisa e Extensão* (2011). Prefaciado por Selma Garrido Pimenta, o livro destaca-se por reunir um grande número de trabalhos sobre o estágio como pesquisa e traz: *Residência Pedagógica: Diálogo Permanente entre a Formação Inicial e a Formação Contínua de Professores e Pedagogos*, de Célia Maria B. Giglio et.al; *O Estágio com Pesquisa na Formação do Professor-pesquisador para o Ensino de Ciências numa Experiência Campesina*, de Evandro Ghedin e Wasgthon Aguiar de Almeida; *Deslocamentos, Aproximações, Encontros: Estágio Docente na Educação Infantil*, de Luciana Esmeralda Ostetto; *A Brinquedoteca como Espaço Lúdico e de Pesquisa para a formação de Professores: Desafios e Possibilidades*, de Claudia Panizzolo; *O Estágio Curricular em Colaboração, a Reflexão e o Registro Reflexivo dos Estagiários: um diálogo entre a Universidade e a Escola*, de Maria Socorro Lucena Lima e Kalline Pereira Aroeira; *A Dimensão Ontológica da Trilogia Ensino, Pesquisa e Extensão no Estágio Supervisionado*, de Adauto Lopes da Silva Filho, Fátima Maria Nobre Lopes e Maria Marina Dias Cavalcante; *Sentidos e Significados dos Estágios Curriculares Obrigatórios: A Fala do Sujeito Aprendiz*, de Magali Aparecida Silvestre; *Estágio: Memória e Produção de Conhecimento*, de Marilena Nakao e Marli Pinto Ancassuerd; *Portfólios de Aprendizagem: Autonomia, Corresponsabilização e Avaliação Formativa na Formação de Professores*, de Elmir de Almeida, Marineide de Oliveira Gomes e Lúcia S. Tinós.

Embora haja elementos indicadores da transformação das concepções do estágio, seu avanço ainda esbarra em um discurso negativo decorrente da recorrência das falhas no processo e da incompatibilidade entre o direcionamento recebido na escola de formação e a realidade encontrada na escola de ensino básico, onde o futuro professor exercerá sua profissão. Esse discurso e sua transformação perpassam as representações sociais dos licenciandos acerca da realização do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura.

Assim sendo, a pesquisa foi desenvolvida com o respaldo da Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici, com a contribuição de Denise Jodelet. Também a Teoria do Núcleo Central, de Jean Claude Abric, tem um papel importante nesta pesquisa, assim como os estudos de Celso Pereira de Sá sobre a mesma teoria.

A escolha da Teoria das Representações Sociais está relacionada à especificidade de que cada ser humano tem sua visão do mundo e dos acontecimentos que vivencia. E cada

grupo de seres humanos tem suas impressões acerca desse universo, sendo essas impressões afetadas pelo ambiente, pelos costumes, pelas interações sociais e mediado pela linguagem. Essa teoria propõe estudar a realidade constituída a partir das representações que os integrantes dos grupos sociais edificam, com a autoridade que o senso comum outorga.

Nesse cenário, estudar essas representações justifica-se por identificar a possibilidade de transformação ou a permanência das concepções de estágio até então reconhecidas; e essa identificação permite conhecer as perspectivas dos estudantes em relação ao estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, que importância os estagiários atribuem a ele, que contribuições esse componente curricular oferece à formação de professores, que sentimentos e impressões são gerados a partir da realização do estágio enquanto componente curricular obrigatório para a conclusão desses cursos.

Por meio de suas representações sociais a respeito do estágio, os estudantes apresentam as impressões coletivas do grupo a que pertencem sobre os aspectos significativos dessa etapa do curso de licenciatura e como ela atua em sua formação. Assim sendo, esta pesquisa tem como objeto as representações sociais dos alunos concluintes de cursos de licenciatura na região do Triângulo Mineiro sobre a realização do estágio supervisionado.

O recorte “concluintes de cursos de licenciatura” deve-se à inferência de que esses já realizaram ou estão nas etapas finais do estágio, uma vez que, conforme Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002, este deve ser realizado a partir da segunda metade dos cursos. A escolha pela região do Triângulo Mineiro deveu-se à necessidade de um número significativo de sujeitos para a pesquisa, cujo referencial teórico-metodológico é a Teoria das Representações Sociais. Foram selecionadas quatro Instituições de Ensino Superior (IES), sendo uma pública e três privadas, com número expressivo de estudantes nos cursos de licenciatura que concluíram ou estavam concluindo o estágio, sendo uma na cidade de Monte Carmelo, uma em Uberlândia e duas em Uberaba. Os cursos investigados foram: Pedagogia, Ciências Biológicas e Ciências Sociais, totalizando 89 (oitenta e nove) sujeitos.

Com o propósito de apurar os aspectos significativos do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura e integrar a reformulação do discurso vigente pergunta-se: Quais são as representações sociais dos alunos concluintes dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior na região do Triângulo Mineiro? A hipótese inicial é de que há uma mudança na concepção a respeito do estágio. Os estudantes já não o compreendem mais apenas como a parte prática do curso. E essa transformação pode ser demonstrada por meio da organização de suas representações sociais em relação objeto de pesquisa.

A busca pela resposta a essa pergunta perpassa as seguintes questões norteadoras: de que modo as orientações postas nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura das instituições de ensino da região do Triângulo Mineiro podem influenciar na constituição das representações sociais dos estagiários concluintes acerca da realização do estágio obrigatório? Como as características sócio-econômico-culturais dos estagiários supracitados influenciam na construção de suas representações sobre o estágio obrigatório? De que orientação e a supervisão dos estágios obrigatórios influenciam na construção das representações sociais dos sujeitos sobre a realização do estágio obrigatório? Como é estruturada a organização interna das representações sociais dos referidos sujeitos sobre a realização do estágio obrigatório? Que elementos integram o núcleo central e o sistema periférico dessas representações? A partir da identificação e análise das representações sociais dos sujeitos pesquisados sobre o estágio obrigatório, que contribuições podem ser indicadas para a melhoria do processo de formação docente?

A resposta à pergunta de pesquisa remete a seu objetivo geral que é compreender as representações sociais construídas pelos alunos concluintes dos cursos de Licenciatura de instituições de ensino superior da região do Triângulo Mineiro sobre a realização do estágio obrigatório.

E, ao responder às questões norteadoras, a pesquisa visa alcançar os seguintes objetivos específicos: mostrar como o perfil sócio-econômico e cultural do estudante estagiário influencia na construção de suas representações sobre o estágio obrigatório; apontar como as orientações postas nos projetos políticos pedagógicos dos cursos das instituições de ensino da região do Triângulo Mineiro influenciam a constituição das representações sociais dos estudantes-estagiários concluintes acerca da realização do obrigatório; revelar como a orientação e a supervisão dos estágios obrigatórios influenciam na construção das representações sociais dos sujeitos sobre a realização do estágio obrigatório; identificar o Núcleo Central e o sistema periférico das representações sociais dos estudantes-estagiários sobre a realização do estágio obrigatório; identificar a organização interna das representações sociais dos referidos sujeitos sobre a realização do estágio obrigatório; contribuir para qualificar o processo de formação docente a partir da identificação e análise das representações sociais dos sujeitos pesquisados sobre o estágio obrigatório.

Esta é uma pesquisa descritiva, que procura descrever como estão estruturadas e organizadas as representações sociais em estudo. Tem uma abordagem quali-quantitativa, pois utiliza tanto procedimentos quantitativos como qualitativos, combinando-os (FLIK, 2009)¹.

Na coleta de dados, usamos um questionário com 34 questões divididas em duas partes: perfil e realização do estágio. Além disso, foram realizadas duas entrevistas de grupo focal em instituições diferentes. Ambos os instrumentos foram aplicados mediante autorização dos participantes e com garantia documental de sigilo, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para analisar os dados, recorreremos às técnicas da Análise de Conteúdo, de Lawrence Bardin, que visa à análise do material verbal obtido nas pesquisas. Por meio dela, é possível calcular frequências e extrair estruturas traduzíveis em modelos. Para garantir a objetividade necessária ao estudo científico, o método requer a organização da análise, a codificação do material e a categorização dos componentes das mensagens. Organizar a análise compreende imprimir uma ordem cronológica no desenvolvimento dos procedimentos: realizar uma pré-análise, explorar o material e tratar os resultados. A codificação permite transformar os dados brutos do texto em unidades passíveis de descrição exata das características do conteúdo e a categorização consiste em classificar os elementos de um conjunto diferenciando-os e, em seguida, reagrupá-los segundo os critérios definidos pelo pesquisador em relação à investigação realizada. A interpretação dos dados é controlada por meio da inferência.

O estudo sobre as representações sociais dos estudantes estagiários dos cursos de licenciatura justifica-se como instrumento capaz de identificar aspectos significativos da realização do estágio obrigatório nos cursos de licenciatura, os quais servirão como subsídios para planejar e executar ações que promovam transformações e melhorias tanto nas escolas-campo como nas escolas formadoras de professores. “É a característica específica dessas representações é que elas ‘corporificam ideias’ em experiências coletivas e interações em comportamento.” (MOSCOVICI, 2010, p. 48). Assim sendo, a partir da identificação das representações acerca da realização do estágio obrigatório nos cursos de licenciatura, será possível engendrar esforços para a “corporificação” ou “descorporificação” dessas ideias e o desenvolvimento de comportamentos que ressaltem os aspectos significativos do estágio obrigatório nos cursos de licenciatura. Dessa forma, a realização do estágio estará

¹ É importante ressaltar que esta investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) da Universidade de Uberaba, cujo Termo de Aprovação não anexamos para preservar a identidade das instituições de ensino que participaram deste estudo, estando o mesmo registrado na Plataforma Brasil

funcionando como mecanismo de melhoria da educação e da escola, não se atendo apenas ao diagnóstico, e sim colaborando para solucionar os problemas educacionais, já tão evidenciados.

A busca pela resposta às questões aqui apresentadas resultou nesta dissertação, que, a fim de proporcionar uma leitura clara e para melhor entendimento do interlocutor, foi organizada em cinco capítulos.

O primeiro capítulo apresenta um breve histórico do estágio na formação de professores no Brasil, com foco nos preceitos legais.

O segundo capítulo oferece uma análise conceitual das concepções de estágio, perpassando o estágio como conhecimento de modelos para imitação, a perspectiva técnica, o estágio instrumental, a concepção crítica, o estágio como a parte prática do curso de formação de professores, com reflexão e como objeto e espaço de pesquisa. Nesse capítulo também são apresentadas as relações entre estágio e formação de professores.

O terceiro capítulo discorre sobre o percurso metodológico trilhado na pesquisa. Abordamos a Teoria das Representações Sociais, a Teoria do Núcleo Central, a Análise de Conteúdo e suas especificidades. Descrevemos os instrumentos de coleta e análise de dados, as técnicas e os métodos científicos usados para o desenvolvimento da pesquisa e para a análise dos resultados.

No quarto capítulo, são apresentadas as propostas de estágio constantes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Recorremos à técnica da categorização, da Análise de Conteúdo, para apurar como os Projetos de Curso caracterizam o estágio realizado nos cursos investigados. Também foram categorizados e discutidos os aspectos relacionados à orientação, supervisão e avaliação do estágio presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura.

No quinto capítulo, apresentamos e discutimos os resultados encontrados por meio do questionário, das entrevistas de grupo focal e da utilização do *software* EVOC na técnica de evocação das palavras. Primeiramente, são abordados os dados levantados a respeito do perfil dos participantes da pesquisa e da opção que fizeram pelo curso e sua justificativa. Depois, abordamos os aspectos relacionados à instituição de ensino superior e professor orientador de estágio; em seguida, aos relacionados à escola onde foi realizado o estágio e ao professor supervisor. Posteriormente, tratamos da realização do estágio e de seus aspectos significativos de acordo com as concepções dos estagiários. Por último, analisamos os resultados oferecidos pelo EVOC, apresentamos e discutimos a organização das representações sociais dos concluintes dos cursos de licenciatura sobre a realização do estágio supervisionado.

Ao final, apresentamos nossas considerações finais a respeito dos resultados alcançados, das representações explicitadas a respeito do estágio e de sua influência no estabelecimento e transformação das concepções de estágio e de sua importância para a formação de professores.

1 BREVE HISTÓRICO DOS PRECEITOS LEGAIS SOBRE O ESTÁGIO NO BRASIL

O estágio na formação de professores, atualmente, é regido pela Resolução nº1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovada pelo Conselho Pleno (CP), e homologada em 18 de fevereiro de 2002, o qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e pela Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Porém há outros dispositivos legais que tratam do estágio de um modo geral e aos quais o estágio na formação de professores também está subordinado, em especial a Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes. Assim sendo, abordaremos, primeiramente, o histórico geral do estágio e, em seguida, o do estágio na formação de professores.

1.1 ESTÁGIO: DO PROFISSIONAL AO CURRICULAR

Apesar de o Decreto-lei 1.190, de 4 de abril de 1939, que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia, abordar, no § 2º do art. 40², a realização de aulas práticas em laboratórios, gabinetes e museus, foi no Decreto-lei 4073, de 30 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial, que se encontrou o primeiro preceito legal a abordar o estágio profissional:

Art.48 Consistirá o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial. (Renumerado pelo Decreto-Lei nº8.680, de 1942)

Parágrafo único. Articular-se-á a direção dos estabelecimentos de ensino com os estabelecimentos industriais cujo trabalho se relacione com os seus cursos, para o fim de assegurar aos alunos a possibilidade de realização de estágios, sejam estes ou não obrigatórios. (BRASIL, 1942)

²“Art. 40. O ensino será ministrado em aulas teóricas, em aulas práticas e em seminários. [...]”

§ 2º As aulas práticas, que se realizarão em laboratórios, gabinetes ou museus, visarão a aplicação dos conhecimentos desenvolvidos nas aulas teóricas.” (BRASIL, 1939)

Como o próprio título indica, essa legislação trata do ensino industrial e do estágio de uma forma geral, sem especificar como devem ser organizados o controle da autoridade docente e a articulação dos estabelecimentos de ensino com os estabelecimentos industriais.

Foi em 1967, que o Ministro de Estado dos Negócios do Trabalho e Previdência Social, Jarbas Gonçalves Passarinho, por meio da Portaria 1002, de 29 de setembro, disciplinou as relações entre estagiários e empresa: “Art. 1º- Fica instituída nas empresas a categoria de estagiário a ser integrada por alunos oriundos das Faculdades ou Escolas Técnicas de nível colegial.” (BRASIL, 1967). Essa legislação previu um contrato o qual deveria contemplar uma bolsa de complementação educacional, a vigência e o horário de realização do estágio e o pagamento pela empresa contratante de um seguro contra acidentes pessoais em favor do estagiário, além da emissão pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social da Carteira Profissional de estagiário.

À Portaria acima referida soma-se a Lei Federal 5.692, de 11 de agosto de 1971, que em seu artigo 6º previu:

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.

Parágrafo único. O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.

Essa legislação tratava apenas dos estágios de estudantes oriundos do ensino técnico (Portaria 1002/67) e do ensino de 2º grau de caráter profissionalizante (Lei 5.692/1971). Os estágios para estudantes do sistema de ensino superior foram tratados pelo Decreto nº 66.546, de 11 de maio de 1970, o qual implementou o programa de estágios práticos para estudantes do ensino superior de áreas prioritárias:

Art. 1º Fica instituída a Coordenação do "Projeto Integração", com o objetivo de implementar programa de estágios destinados a proporcionar a estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, especialmente as de engenharia, tecnologia, economia e administração, a oportunidade de praticar em órgãos e entidades públicos e privados o exercício de atividades pertinentes às respectivas especialidades. (BRASIL, 1970)

Já em 1972, o Decreto 69.927, de 18 de janeiro de 1972, instituiu o Programa Bolsa de Trabalho, cuja finalidade era “proporcionar a estudantes de todos os níveis de ensino oportunidades de exercício profissional em órgãos ou entidades públicas ou particulares,” (BRASIL, 1972).

Outro preceito que compõe o histórico do estágio no Brasil é o Decreto 75.778, de 26 de maio de 1975, o qual dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º grau no Serviço Público Federal.

O caminho trilhado pela legislação de estágio perpassa a Lei 6.494, de 7 de dezembro de 1977, que dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo. Essa Lei consolidou a identidade do estagiário e expôs “os subsídios necessários para uma formação técnica do profissional com maior qualidade.” (ANDRADE, 2009, p. 29). Reafirma também a necessidade de se propiciar ao estudante uma experiência prática que complemente a aprendizagem e permite que o estágio seja realizado em outros espaços além da escola, desde que esta seja o campo oficial e funcione como mediadora do aprendizado.

A Lei 6.494/77 manteve a obrigatoriedade do seguro contra acidentes pessoais em favor do estagiário e a obrigatoriedade do contrato nominado *Termo de Compromisso*, o qual, além das condições de realização do estágio, estabelecia a inexistência de vínculo empregatício entre a instituição concedente de estágio e o estudante e a obrigatoriedade da interveniência da instituição de ensino. Esse preceito preocupou-se ainda com o desempenho acadêmico do estagiário e determinou que houvesse conciliação de horários entre a realização do estágio e as aulas. Essa Lei foi regulamentada pelo Decreto 87.497, de 18 de agosto de 1982, o qual apresenta a terminologia **estágio curricular**:

Art. 2º Considera-se estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino. (BRASIL, 1982)

O artigo em questão deixa claro que o estágio é uma atividade de aprendizagem, não pode, portanto servir de pretexto para lograr mão de obra barata e isenção de impostos. Outro ponto importante é que o estágio não deve se resumir ao aspecto profissional e sim considerar ainda os aspectos social e cultural, o que remete ao entendimento de que, durante sua realização, é possível aprender muito mais do que os conhecimentos relativos às técnicas, métodos e instrumentos de cada profissão; depreende-se que o aprendizado alcança as interações sociais e a cultura desenvolvida em um determinado contexto histórico-espacial.

Em 1994, a Lei Federal 8.859, de 23 de março de 1994, ao modificar alguns dispositivos da Lei 6.494/77, garantiu que os alunos da educação especial pudessem participar

das atividades de estágio, o que determinou a inclusão de estudantes com necessidades específicas nessas atividades; essa determinação certamente ratificou a concepção do estágio como uma atividade de ensino-aprendizagem. A Lei 6.494/77 também foi modificada pela Medida Provisória 2.164-41, de 24 de agosto de 2001, a qual incluiu dentre os estudantes com direito à realização do estágio os do ensino médio, atendendo, dessa forma, ao disposto no artigo 82 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).

Em 2008, a Lei 11.788, de 25 de setembro, revogou a 6494/77 e incluiu como estagiários os alunos dos anos finais do ensino fundamental na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Art. 1^º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008).

Ao definir o estágio como **ato educativo escolar**, a lei pressupõe o estágio como campo de conhecimento em que se desenvolvem práticas educativas; diz ainda que tal ato educativo deve ser **supervisionado**, o que indica a existência de interação entre a escola e o campo de estágio além de discussões sobre as atividades desenvolvidas.

A Lei 11.788/2008 trouxe diversas mudanças no sentido de garantir que a realização do estágio não seja concedida a um profissional já formado e sim o de compor o conhecimento e o aprendizado de um estudante em formação. Estabelece a Lei o pagamento pecuniário de bolsa-auxílio e a concessão de vale-transporte ao estagiário por ocasião da realização do estágio não obrigatório, ou seja, aquele cuja carga horária não compõe o currículo do curso e é acrescido ao estágio obrigatório, mas que deve estar previsto como possível no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e cuja duração não deve exceder a dois anos (exceto para os estudantes com necessidades específicas), com apresentações de relatórios a cada seis meses; essas determinações inibem a prática de substituir a contratação de egressos pela de estagiários e ratifica o caráter educativo do estágio.

A Lei 11.788/2008 cuida ainda que o estudante realize o estágio com a tranquilidade necessária à construção do conhecimento. Para tanto determina a compatibilidade de horários entre as atividades dessa etapa curricular e as demais atividades acadêmicas, estipula carga

horária máxima a situações específicas³ e a reduz pela metade nos períodos de avaliação, o que aloca o estágio como componente do processo ensino-aprendizagem e prioriza a concepção educativa.

Outro aspecto significativo da norma é a obrigatoriedade de o estagiário ser acompanhado tanto por um professor orientador quanto por um profissional da concedente, além de solicitar ao estagiário a elaboração de um planejamento de estágio cujas atividades constantes sejam compatíveis com as previstas no curso e o qual deve ser aprovado por ambos profissionais. Esses preceitos, além de confirmar a concepção educativa do estágio, favorecem a articulação e a interação entre escola, comunidade (concedente) e estudante e promovem a discussão a respeito de suas atuações e da influência que exercem, ou podem exercer, e que sofrem na composição da sociedade em que vivem, considerando os aspectos históricos, culturais, profissionais e sociais de um modo geral.

A referida Lei manteve a determinação de que o estágio não cria vínculo empregatício, mas somente quando cumpridas as determinações nela contidas. Além das já citadas, pode-se destacar também: a concessão ao estagiário de recesso proporcional ao tempo de estágio, até, no máximo, trinta dias, que devem, preferencialmente, coincidir com as férias escolares e ser remuneradas se o estudante receber bolsa-auxílio; a possibilidade de profissionais liberais contratarem estagiários; a limitação do número de estagiários proporcionalmente ao número de funcionários contratados, a indicação de um profissional da concedente para supervisionar cada dez estagiários.

Ao entrar a vigor, a Lei 11.788/2008 causou grandes incertezas aos sujeitos envolvidos no processo de estágio. Muitos estudantes tiveram dificuldades em conseguir e até manter seus estágios e muitas concedentes deixaram de contratar estagiários até que se adequassem e se sentissem seguros em relação à nova normativa. Porém, passados quatro anos de sua

³ Art. 10. A jornada de atividade em estágio será definida de comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo constar do termo de compromisso ser compatível com as atividades escolares e não ultrapassar:

I – 4 (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais, no caso de estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional de educação de jovens e adultos;

II – 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular.

§ 1º O estágio relativo a cursos que alternam teoria e prática, nos períodos em que não estão programadas aulas presenciais, poderá ter jornada de até 40 (quarenta) horas semanais, desde que isso esteja previsto no projeto pedagógico do curso e da instituição de ensino.

§ 2º Se a instituição de ensino adotar verificações de aprendizagem periódicas ou finais, nos períodos de avaliação, a carga horária do estágio será reduzida pelo menos à metade, segundo estipulado no termo de compromisso, para garantir o bom desempenho do estudante.

vigência e após vivenciar tais dificuldades durante o exercício da coordenação de estágio de uma instituição de ensino básico, técnico e tecnológico, entendemos que a Lei implementa o estágio como campo de conhecimento e indica que ele vai além da realização da parte prática da formação profissional; ela remete à reflexão e ao debate ao mesmo tempo em que valoriza a integração entre a escola e a sociedade; além disso aponta que concedentes de estágio, instituições de ensino e estudantes têm responsabilidades sociais que vão além do treinamento profissional e perpassam as características de composição e funcionamento da própria sociedade, com suas representações e seus significados.

1.2 O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Segundo Andrade (2009), a história do estágio nos cursos de formação de professores remonta a reforma do ensino público municipal no Rio de Janeiro, em 1897, quando se passou a exigir dos estudantes da Escola Normal a realização de práticas durante seis meses em escola primária. O próximo passo em favor da relação entre teoria e prática na formação de professores foi dado em 1914, quando a Escola de Aplicação passou a ser subordinada à Escola Normal, e, em 1916, aquela passou a ser responsável pela eficiência da prática escolar.

Andrade (2009, p.38) afirma que “foram nas décadas de 20 e 30 do século XX que se promoveram mudanças na estrutura das Escolas Normais e que a prática passou a ser assunto de interesse.” Nota-se que o termo estágio, apesar da referência apontada pela autora em relação ao ensino público municipal no Rio de Janeiro, em 1897, permanece silenciado.

No Parecer apresentado pela Comissão de Ensino Normal na I Conferência Nacional de Educação em 1941⁴, consta o termo estágio, porém com o sentido de período de experiência e não na concepção de aprendizagem.

Procurando seguir uma ordem cronológica, pesquisamos a Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Pimenta (2001) apud Andrade (2009) ensina que a Lei mantinha a imprecisão quanto às disciplinas Metodologia e Práticas de Ensino e explicitava a necessidade dessa prática na formação do professor.

⁴Num Parecer apresentado pela Comissão do Ensino Normal, propunha-se o estabelecimento de normas que, mediante a exigência de provas complementares ou **estágios**, garantissem: ‘a) a transferência de alunos entre os estabelecimentos oficiais de ensino normal do mesmo tipo ou de tipo equivalente; b) o registro no Ministério de Educação dos diplomas dos atuais professores normalistas por escolas oficiais ou reconhecidas a fim de adquirirem tais diplomas validade para o exercício da profissão em qualquer parte do território nacional.’ (BRASIL, 1946, p. 67-68).

Apesar de não fazer referência ao estágio, a Lei Orgânica do Ensino Normal estabelecia a existência de escolas anexas aos estabelecimentos de Ensino Normal que eram destinadas à prática de ensino:

Art. 47. Todos os estabelecimentos de ensino normal manterão escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino.

§ 1º Cada curso normal regional deverá manter, pelo menos, duas escolas primárias isoladas.

§ 2º Cada escola normal manterá um grupo escolar.

§ 3º Cada instituto de educação manterá um grupo escolar e um jardim de infância.

Art. 48. Além das escolas primárias referidas no artigo anterior, cada escola normal e cada instituto de educação deverá manter um ginásio, sob regime de reconhecimento oficial. (BRASIL, 1946)

É importante ressaltar que, pouco tempo depois, em 12 de março de 1946, o Decreto-Lei 9.053 determinou a criação dos Ginásios de Aplicação nas Faculdades de Filosofia do país destinados à prática docente dos alunos matriculados no curso de Didática. Neles, alunos e professores assistentes sob a orientação do professor catedrático de Didática de cada Faculdade eram encarregados do curso ginásial. O diretor de cada Ginásio, que era o professor catedrático de Didática, podia contratar professores licenciados para as “cadeiras didáticas” para as quais não houvesse alunos matriculados ou as quais não estivessem em funcionamento na Faculdade. Por ocasião da implantação do primeiro ginásio de aplicação, em 1948, na Faculdade Nacional de Filosofia (FNF)⁵, adotou-se a nomenclatura Colégio de Demonstração, o qual, posteriormente, foi denominado Colégio de Aplicação.

Ensina Frangella (2000, p.7) que

A gestão da idéia desse colégio de demonstração é inspirada pelas proposições escola novistas e pelo pragmatismo de Dewey, tendo como principal objetivo a criação de um espaço de formação docente que se desse através da própria experiência do trabalho, o que permitiria também a experimentação de novas orientações técnicas e metodológicas.

⁵ A Faculdade Nacional de Filosofia foi organizada englobando as áreas de Ciências, Filosofia, Letras e Pedagogia. O aluno fazia três anos de curso na área específica, o que lhe conferia o diploma de Bacharel e cursava mais um ano no curso de didática, o que lhe conferia o diploma de Licenciado e permitiria o exercício do magistério. Assim, viam-se privilegiadas no curso de Didática as disciplinas de formação pedagógica: fundamentos da educação, didática geral e especial. O curso investia-se do objetivo de equipar o professor de conhecimento técnico que permitisse a boa realização do ofício de ensinar. (FRANGELLA, s/d, p.7)

Havia um espírito inovador no pensamento de nossos educadores e uma corrente educacional progressista. As ideias renovadoras permeavam a criação dos Colégios de Aplicação, que “identifica-se com a discussão da reforma do Ensino Médio e, principalmente, de como esta reforma se daria a partir da formação de professores. Além disso, teria o objetivo de propiciar um campo de aplicação e desenvolvimento de novas metodologias.” (SILVA, 2006, p.35). Porém o momento histórico-político era de organização e controle, influenciado pela deposição do então Presidente Getúlio Vargas pelas Forças Armadas, consumada por meio do golpe de 29 de outubro de 1945, que lhe impôs a renúncia, e pela eleição do general Eurico Gaspar Dutra para a presidência do Brasil em 2 de dezembro do mesmo ano. Embora no governo Dutra tenha sido promulgada a quinta Constituição brasileira, o período foi caracterizado por violentas ações repressivas, a fim de obter um controle oficial sobre as organizações sindicais operárias (SAVIANI, 2008). Nesse contexto, a vivência dos futuros professores de ensino secundário em situações reais de ensino necessitava de circunstâncias mais favoráveis à formação pedagógica que, até então, era apenas de complementação.

Segundo Silva (2006, p. 36), o professor Luiz Alves de Mattos, catedrático Interino de Didática Geral e Especial da Faculdade Nacional de Filosofia, em seu discurso na instalação do Colégio de Demonstração dessa Faculdade, revela que a necessidade de implantação dos referidos Colégios respalda-se no fato de que as práticas de ensino do modo como estavam sendo realizadas cerceavam “demasiadamente as possibilidades de uma observação sistemática e deu ma prática eficaz, tolhendo-nos toda a iniciativa e liberdade de ação, justamente na fase culminante e doce: o eixo de formação para o magistério que é a Prática de Ensino.” Até então, as práticas eram realizadas em salas cedidas a título de favor pelo Colégio Pedro II e pelos colégios particulares. Nos relatórios do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INP) constavam anotações a respeito da pouca duração do período de práticas realizadas pelos estudantes e de problemas com a supervisão dessas práticas.

As prerrogativas do Ginásio de Demonstração da FNF, atual Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, eram:

1. A Prática de Ensino dos alunos mestres do curso de magistério em quatro etapas: análise das classes; observação sistemática; prática dirigida; direção autônoma de classes.
 2. O aperfeiçoamento dos licenciandos regentes a partir de: seminários coletivos; conferências individuais de orientação metodológica; participação na crítica e julgamento da prática.
 3. A pesquisa psicopedagógica e experimentação metodológica.
- (SILVA, 2006, p.38)

Apesar de o treinamento, a experimentação e a preparação para o ofício de professor ser o foco dos Colégios de Aplicação, tais prerrogativas já indicavam o caminho para a aplicação da pesquisa na prática de ensino e, conseqüentemente, no espaço físico-temporal dedicado à realização dos estágios nos cursos de Licenciatura. Fica evidenciada também a importância da socialização da vivência da realidade escolar em todas as suas dimensões, uma vez que a crítica e o julgamento da prática não podem ocorrer desconsiderando o contexto histórico-social em que esta acontece.

Atualmente, o Brasil conta com 17 (dezesete) Colégios de Aplicação.⁶ As opiniões a respeito desses são controversas. Há os que dizem que “a tônica vigente é a do isolamento e da ausência de projetos consistentes de divulgação científica” e que os “Colégios de Aplicação não têm sido objeto de interesse nem mesmo das universidades”, conforme encontramos no artigo de Jareta (2011). Segundo o autor, a despeito das tentativas de mudança do cenário, houve o abandono do espírito de inovação e renovação metodológica que permeavam esses colégios por ocasião de sua criação.

Entretanto artigo assinado por Scapaticio (2012, p.2), expõe dados obtidos pelos alunos das escolas de aplicação em 2009 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) bem acima da média dos municípios em que estão, destacando-se o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, cuja média dos alunos do 9º ano no Ideb foi 8.0 e a média no município foi 2.0. Ela afirma que “O problema é que a excelência fica restrita aos muros das escolas. Poucas iniciativas levam as metodologias para fora das instituições.” (SCAPATICIO, 2012, p.1); já no título do artigo “Colégios de Aplicação são ilhas de excelência”, é possível identificar a necessidade de disseminação do trabalho realizado nessas escolas para as demais escolas do país, principalmente as públicas.

A LDB de 1961, Lei 4.024 de 20 de dezembro, usou em seu texto o termo estágio nos artigos 63⁷, 64⁸ e parágrafo único do artigo 68⁹, porém a terminologia também não tinha a acepção de período de aprendizagem e sim de período de experiência.

⁶ Instituições Federais de Ensino que contam com escolas de aplicação: UFPA, UFRN, UFPE, UFS, UFJF, UFV, UFU, UFRJ, UFRGS, UFSC (CAp), UFMG, UFG, UFMA, UFSC (NDI), UFRR, UFF, UFAC.
Fonte: CONDICA – Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior.

⁷ Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem

Conforme consta em Andrade (2009, p.40), foi o Parecer 292 do CNE, de 14 de novembro de 1962 que definiu a prática de ensino sob a forma de Estágio Supervisionado e este como componente mínimo curricular obrigatório nos cursos de formação de professores. A partir desse Parecer, a prática não seria mais realizada nos Colégios de Aplicação e sim nas escolas da rede de ensino de um modo geral, onde o futuro professor poderia aplicar seus conhecimentos.

O Parecer 292/62 foi de grande importância para a história do estágio e da formação de professores, uma vez que as práticas a serem realizadas nos Colégios de Aplicação não eram obrigatórias e, quando realizadas, eram de curta duração. Além disso, quando não havia possibilidade do futuro professor realizar a prática em uma escola de aplicação, muitas vezes, dependia de favores dos dirigentes das escolas particulares, os quais nem sempre entendiam sua importância; porém o dispositivo legal ainda não contemplava a construção dos saberes, constituía-se mais em um treinamento para utilização de técnicas de ensino, não existindo, necessariamente, uma relação com as teorias que compunham o curso de formação de professores.

A partir de 1964, quando ocorreu o Golpe Militar, evidenciou-se o modelo de educação tecnicista e houve a obrigatoriedade de que o ensino de segundo grau fosse profissionalizante. Em 1969, o parecer 627/69 determinou que o estágio supervisionado integralizasse 5% da carga horária do curso, o que, de certo modo, imprimia mais importância ao estágio, dando-lhe status de muito necessário e relevante para a formação de professores.

O modelo tecnicista de educação trouxe mudanças no Ensino Normal: o ensino de segundo grau poderia ter três ou quatro anos de duração conforme a habilitação profissional. A habilitação para o Magistério poderia ter três anos para lecionar da 1ª à 4ª série do 1º grau ou quatro anos para lecionar até a 6ª série do primeiro grau ou até a 8ª onde não houvesse professores habilitados para essas séries (Lei 5692/71). Nessa perspectiva, o Parecer

como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com **estágio** mínimo de três anos no magistério.

⁸Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com **estágio** mínimo de três anos no magistério primário.

⁹Art. 68. Os diplomas expedidos pelas universidades ou pelos estabelecimentos isolados de ensino superior oficiais ou reconhecidos serão válidos em todo o território nacional.

Parágrafo único. Os diplomas que conferem privilégio para o exercício de profissões liberais ou para a admissão a cargos públicos ficam sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura, podendo a lei exigir a prestação de exames e **provas de estágio** perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas. (BRASIL, 1961)

CFE349/72 estabeleceu que a Metodologia do Ensino fosse fundamentada pela Didática e conduzida à Prática de Ensino, devendo com ela identificar-se sob a forma de estágio supervisionado, e a Prática de ensino, por sua vez, deveria respeitar a teoria adquirida na Metodologia. Ainda aqui há uma clara divisão entre a teoria e a prática, uma vez que a prática deve respeitar a teoria e esta atender àquela e não dela se originar ou se estabelecer ou se transformar.

Em relação aos avanços da educação, a década de 80 foi marcada pelo movimento dos educadores em busca da legitimação da escola enquanto espaço de práticas sociais e como mecanismo de inserção social. Houve ampliação do acesso à escola pela população até então excluída, o que originou o desafio de formar professores que pudessem entender e trabalhar com eficácia essa e nessa nova realidade. Em relação ao estágio, de acordo com Andrade (2009), os esforços empreendidos resumiram-se a discussões em seminários promovidos pelo Ministério da Educação com o objetivo de estimular a participação das instituições formadoras de professores.

Na década de 90, marcada pela ebulição da sociedade do conhecimento¹⁰, muitos professores, que já participava da luta por uma nova concepção de escola e de educação, passaram a compreender melhor a importância de seu papel na constituição dessa sociedade e esperava-se um ligeiro aumento das atenções à formação de professores. Entretanto não podemos deixar de lembrar que nessa década foram inseridas as políticas neoliberais; em relação à educação, as orientações do Banco Mundial induziram as reformas, estabelecidas pelo Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), de acordo com o ideário capitalista. Não se falava mais em o Estado assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar os postos de trabalho em um mercado que os oferecia. A mudança de contexto social, político e econômico originou uma mudança educacional e repassou ao indivíduo a responsabilidade de adquirir os meios que o tornasse competitivo para disputar as vagas cada vez mais escassas no mercado de trabalho. Foram oferecidos cursos em níveis diversos e de diferentes tipos para que o indivíduo se tornasse mais empregável e, caso não conseguisse, assumia integralmente a responsabilidade pelo fato. Configura-se assim a pedagogia da exclusão (SAVIANI, 2008), que, certamente, influenciou a formação de professores.

¹⁰ Entende-se por sociedade do conhecimento, uma nova organização que está se formando e que tem por base o capital humano e intelectual. A característica marcante dessa sociedade é que os conhecimentos teóricos e os serviços baseados no conhecimento tornam-se componentes principais de qualquer atividade econômica. (ANDRADE, 2009, p.43).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, enfatizou a educação escolar como prática social e estabeleceu, no artigo 61, que a formação de profissionais da educação deve ter como fundamento a associação entre teorias e práticas e, no artigo 82, que os sistemas de ensino devem estabelecer as normas para a realização dos estágios dos alunos do ensino médio e superior em cada jurisdição. A norma também determinou a duração mínima de trezentas horas para a prática de ensino.

Embora tenha trazido princípios e indícios importantes para a transformação da educação no Brasil, em relação à prática profissional e, especialmente, em relação ao estágio, essa LDB ainda não ofereceu preceitos, princípios e fundamentos para a construção dos saberes necessários e suficientes à formação do professor. A relação entre teoria e prática ainda está por conta apenas do futuro professor, que não encontra respaldo de como, onde, quando, para quem e por que deve estabelecer essa relação. É como seguir uma norma sem compreendê-la, sem atribuir-lhe sentido, o que afasta a formação de professores da criticidade e da cidadania para as quais o futuro docente deve preparar seus alunos. Dessa forma, as práticas de ensino eram cumpridas não necessariamente nas escolas, as quais devem ser, ao mesmo tempo, campo de produção e de recepção de aprendizagem no que diz respeito à formação do professor.

Para tentar suprir as lacunas existentes, em 08 de maio de 2001, o Parecer CNE/CP 9/2001 apresentou uma Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, para licenciaturas de graduação plena. No relatório que justifica a proposta, constata-se a necessidade de que, no estágio, haja um tempo de planejamento comum aos profissionais da escola e aos da instituição formadora e que esse planejamento deve apoiar-se nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. Outro aspecto importante é que a prática não deve estar restrita aos momentos de estágio e sim ser objeto de reflexão e discussão e ser compreendida como importante fonte de conteúdos de formação; por outro lado, a prática deve considerar a teoria como instrumento de seleção e análise contextual.

Relata o Parecer que a avaliação da prática não deve estar restrita ao professor/orientador/supervisor do estágio, deve contar com a participação de toda equipe de formadores, constituindo-se em um momento propício à reflexão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Além disso, o tempo de estágio deve ser organizado em um período contínuo, de forma a proporcionar o acompanhamento do desenvolvimento das propostas, a dinâmica do curso e da própria escola. O Parecer relata ainda que a ida dos professores à escola onde acontecem os estágios deve perpassar todo o período de formação e

não apenas o final, pois, se assim for, não haverá tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor e possibilitar um processo progressivo do aprendizado. Ressalta-se a ideia de que a teoria deve tratar da prática e esta deve questionar aquela.

Por meio da aprovação do projeto de resolução que instituía a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, pelo Parecer CNE/CP 21/2001, de 6 de agosto de 2001, a carga horária de estágio passou a ser de 400 horas obrigatórias. Essa carga horária deveria ser concentrada ao final do curso, o que contraria o Parecer CNE/CP 9/2001, cuja orientação indicava que o estágio fosse realizado desde o início do curso. O relatório do Parecer CNE/CP 21/2001 expõe ainda a necessidade de articulação do estágio, 400 horas, com as atividades de trabalho acadêmico, com carga horária de 2.000 horas divididas em 1.800 horas dedicadas às atividades clássicas de ensino/aprendizagem em sala de aula e as demais 200 horas para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural; e com as práticas de ensino, as quais passaram a integralizar também 400 horas.

Assim, estabeleceu-se a distinção entre a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. O Parecer propôs a realização do estágio como elemento de formação profissional e de aproximação da realidade, além de constitutivo da construção do saber do professor junto à prática de ensino e às atividades de trabalho acadêmico, buscando relacionar continuamente teoria e prática. Há que se considerar, porém, que as aulas de Prática de Ensino nem sempre são destinadas a refletir o que o licenciando vivenciou no estágio; não raras vezes, o professor orientador do Estágio e o professor de Prática de Ensino não articulam seus saberes e ensinamentos, o que enfraquece tanto esta quanto aquele.

Entretanto o Parecer CNE/CP 21/2001 não foi homologado, tendo sido retificado pelo Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001, o qual também orienta que o Estágio Supervisionado, enquanto componente curricular, deve estar em articulação intrínseca com a Prática de Ensino e com as Atividades de Trabalho Acadêmico; juntos e articulados, esses componentes formarão a identidade do professor como educador.

O impasse relativo ao período de realização do estágio, se no início do curso, conforme o Parecer CNE/CP 9/2001, ou no final, conforme o Parecer CNE/CP 21/2001, foi resolvido pelo Parecer CNE/CP 27/2001, de 2 de outubro de 2001, que orientou a realização do estágio a partir do início da segunda metade do curso; essa determinação já consta no Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001.

Os Pareceres CNE/CP 9/2001 e CNE/CP 27/2001 fundamentaram a Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Tal resolução é objeto de crítica e discussão entre os pesquisadores da formação de professores no que se refere ao desenvolvimento de competências como princípio norteador da formação de professores.

Já a Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002, foi fundamentada no Parecer CNE/CP 28/2001 e no artigo 12 da Resolução CNE/CP 1/2002 e institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior que ratifica a realização de 400 horas de Estágio Supervisionado, 400 horas de Prática de Ensino, 1800 horas de atividades clássicas de ensino/aprendizagem em sala de aula e 200 horas para outras atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural.

Entretanto essa fragmentação da carga horária tem sido objeto de crítica de alguns estudiosos da formação de professores, que defendem que ela eterniza o estágio como treinamento da profissão docente: “[...] o estágio, conforme escrito nas resoluções, encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto, nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.87 apud ANDRADE, 2009, p. 55). Ainda reafirmando a separação do estágio dos outros componentes curriculares, o Parecer CNE/CP 9/2007 relata no sentido de reorganizar a carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica, de modo que o Projeto de Resolução prevê que os Cursos de Licenciatura devem ter, no mínimo, 2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico, compreendendo, pelo menos, 300 horas de estágio supervisionado e pelo menos 2.500 horas dedicadas às demais atividades formativas.

É possível inferir que tal orientação respalda-se no sentido de não separar a prática, enquanto disciplina Prática de Ensino, dos demais subsídios teóricos do curso, além de flexibilizar o currículo, de modo que as instituições formadoras possam adequá-lo à realidade de seus alunos; porém há que levar em conta que a essa flexibilização, se não acompanhada de fundamentos e princípios norteadores pode significar a redução indesejável da Prática de Ensino.

Como exemplo de flexibilização fundamentada da prática, podemos citar o PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que oferece bolsas a estudantes dos cursos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, que são desenvolvidos pela IES em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Esses

projetos promovem a inserção do licenciando no contexto da escola pública e, de acordo com a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – objetivam: incentivar a formação em nível superior de professores para a educação básica; valorizar o magistério; melhorar a qualidade da formação inicial de professores; integrar as IES e as escolas de ensino básico; inserir os professores da educação básica no processo de formação de professores; promover a articulação entre teoria e prática; proporcionar aos licenciandos a vivência da realidade escolar contemporânea e suas especificidades e, ao mesmo tempo, promover a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, podemos dizer que o PIBID é um grande aliado do estágio, uma vez que funciona como instrumento motivador para que os estagiários realizem esse ciclo fundamental do processo de formação docente sem o discurso reducionista de cumprimento de etapa.

O histórico a respeito da legislação referente ao estágio na formação de professores compõe o contexto amplo em que se situa o discurso em relação a esse componente curricular. Verificar a evolução desses preceitos legais é compreender como uma ideia de caráter prescritivo sofre modificações, deslocamentos e quebras, fazendo o que era realidade transformar-se em ilusão, ou melhor, em algo que não mais atende à realidade social e que por isso deixa de constituí-la, mas, muitas vezes, continua presente, ainda que modificada, em outras normativas.

Além disso, o resultado do desenvolvimento da legislação sobre o estágio nos cursos de formação de professores influencia o contexto imediato, a organização curricular das Faculdades investigadas e das escolas onde acontecem os estágios e orienta procedimentos administrativos e pedagógicos dessas instituições.

Assim sendo, este histórico constitui um elemento importante para identificar as Representações Sociais construídas pelos alunos concluintes dos cursos de Licenciatura de Instituições de Ensino Superior da Região do Triângulo Mineiro sobre a realização do estágio obrigatório no contexto social, histórico e político atual e, ao mesmo tempo, para compreender a origem dessas representações, como ocorreu sua ancoragem e sua objetivação.

2 ESTÁGIO OBRIGATÓRIO: UMA PROPOSTA ALÉM DO DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Muito se tem discutido a respeito das atribuições da escola e dos professores na sociedade contemporânea. Além de promover e orientar a mediação entre os estudantes e o conhecimento, espera-se do professor, inserido na prática da escola em que atua, que atenda às várias necessidades de seus alunos, algumas que, até então, estavam a cargo da família e de outras instituições sociais, inclusive as de ordem afetiva e de valores socialmente constituídos. Espera-se que o professor contemporâneo intervenha com maestria em questões que envolvem violência, drogas, prostituição, *bullying*¹¹, competitividade, diversidades, inclusão dentre outras. Deve ainda dominar as novas tecnologias de informação, tanto para usá-las no processo de ensino como para ensiná-las aos estudantes que com elas ainda não tenham contato, a fim de que possam aproveitá-las na construção do conhecimento.

Esse professor deve ainda estar atento às políticas educacionais e à legislação que rege o sistema de ensino, deve cuidar da adequação dos procedimentos didáticos e pedagógicos que melhor atendam às particularidades de cada turma e, se possível, de cada aluno, no sentido de favorecer o processo de aprendizagem. É necessário também que esteja engajado com a pesquisa, tanto para criar e desenvolver o espírito de pesquisador em seus alunos como para apreender mais e melhor os conhecimentos científicos de sua área de atuação.

Diante de tantas atribuições, o licenciando, o qual deverá atender às expectativas que se espera do professor contemporâneo durante o exercício de sua profissão, encontra, na realização do estágio, uma oportunidade de vivenciar a atuação de professores e a prática adotada na escola, de refletir sobre e a partir delas e, dessa forma, pensar e constituir sua própria atuação.

Com o intuito de promover a compreensão a respeito dessa etapa deveras importante na formação do professor, em especial do professor contemporâneo, neste capítulo,

¹¹ *Bullying* é uma situação caracterizada por atos agressivos verbais ou físicos de maneira repetitiva por parte de um ou mais alunos contra um ou mais colegas. O termo inglês refere-se ao verbo “ameaçar, intimidar”. Grande parte das pessoas confunde ou tende a interpretar o bullying simplesmente como a prática de atribuir apelidos pejorativos às pessoas, associando a prática exclusivamente com o contexto escolar. No entanto, tal conceito é mais amplo. O bullying é algo agressivo e negativo, executado repetidamente e ocorre quando há um desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. Desta forma, este comportamento pode ocorrer em vários ambientes, além da escola: em universidades, no trabalho ou até mesmo entre vizinhos. Basicamente, a prática do bullying se concentra na combinação entre a intimidação e a humilhação das pessoas, geralmente mais acomodadas, passivas ou que não possuem condições de exercer o poder sobre alguém ou sobre um grupo. Em outras palavras, é uma forma de abuso psicológico, físico e social.

FONTE: <http://www.ceb.edu.br/index.php/ensino-fundamental-i/315-o-que-e-bullying.html>.

Data do acesso: 01/03/2013

abordaremos as concepções de estágio, sua influência na formação de professores e de que maneira o estágio e os estagiários têm sido acolhidos pela escola e pela universidade.

2.1 UMA ANÁLISE CONCEITUAL: CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO

Uma ideia ainda bastante recorrente a respeito do estágio é a de que ele é a parte prática do curso; essa assertiva remete à separação entre prática e teoria. Essa ruptura é fortalecida pelo senso comum de que só se aprende na prática, o que, por sua vez, leva ao esvaziamento de toda a teoria aprendida. Isso ocorre em razão de, nos cursos de formação de professores, ser comum a desarticulação entre as disciplinas dos saberes científicos e entre estas e a realidade profissional.

Há ainda um discurso científico vigente a respeito da necessidade da constante relação entre teoria e prática, porém, em muitos cursos de formação, há uma carga horária muito maior para a teoria do que para a prática, o que torna difícil a constância da relação.

Entretanto estudos atuais apresentam-nos como pré-requisito para a melhoria da formação de professores a necessidade e a urgência da superação do confronto entre teoria e prática. Urge ainda a suplantação do estágio como treino e como aprendizagem de modelos a serem reproduzidos e a ratificação do estágio como campo de conhecimento, como aproximação da realidade capaz de levar os estagiários e os professores envolvidos no processo a compreenderem a docência como *práxis*¹² interventora na realidade social.

Atualmente, os estudos caminham no sentido de entender o estágio como oportunidade de pesquisa, o que pode auxiliar a cristalizar a superação da divisão entre teoria e prática. Essas e outras percepções levam a diferentes concepções de estágio que veremos a seguir.

2.1.1 O estágio como conhecimento de modelos para imitação

A observação que o estagiário realiza da atuação profissional do professor pode auxiliar no aprendizado daquele, que, além de observar, realiza uma análise crítica a respeito do que observa e é capaz de selecionar o que considera adequado; assim sendo, o estagiário

¹² Neste estudo tomamos o conceito de *práxis* colocado por Marx. Segundo esse conceito, é necessário considerar que a alteração das circunstâncias e da educação, e que aquelas são alteradas pelos homens; dessa forma, o próprio educador precisa ser educado. Para ele, “A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio pode ser apreendida e compreendida racionalmente como *práxis revolucionária*.” (MARX; ENGELS, 1986, p.12 apud PIMENTA, 2012, p.99).

associa essa aprendizagem aos saberes já adquiridos para usar essa composição quando da sua atuação como professor. Não se trata, portanto, de mera imitação e sim de imitar o que se considera bom e conveniente ao contexto de atuação. Existe uma adequação do modelo tradicional.

Entretanto, há críticas a essa concepção bastante coerentes. Conforme explicam Pimenta e Lima (2011, p.35) “O pressuposto dessa concepção é que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também são.” O modelo tradicional a ser imitado não considera os desafios do professor contemporâneo e as constantes mudanças impostas pela sociedade do conhecimento e pela redemocratização da escola, como a inserção de alunos desfavorecidos socialmente, alunos com necessidades específicas e as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs). Além disso, muitos estagiários, mesmo durante a realização do estágio, ainda não são capazes de selecionar criticamente, considerando os contextos históricos e sociais e as práticas profissionais docentes.

Aqui, o foco é o ensino e não a aprendizagem. Não há preocupação com o resultado do trabalho docente e sim com o cumprimento da obrigação de realizá-lo o mais próximo possível de um modelo tradicionalmente considerado bom.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que essa concepção é reprodutora de modelos e, conseqüentemente, de ideias, valores, hábitos; enfim, reprodutora de um sistema educacional legitimado que servirá também à reprodução da realidade social que se tenta transformar.

2.1.2 A perspectiva técnica e o estágio instrumental: geradores da concepção crítica

Apesar de a técnica ou o método por si só não garantirem o sucesso da aprendizagem, seu emprego no exercício da docência certamente auxilia o professor e beneficia o processo de aprendizagem. Assim sendo, durante a realização do estágio é comum que os licenciandos dediquem-se a aprender as técnicas aplicadas na escola e na sala de aula. Essa perspectiva é baseada no paradigma da racionalidade técnica (SCHÖN apud JARMENDIA, 2009), segundo o qual os resultados esperados advêm da aplicação de normas e técnicas científicas, as quais, na formação de professores, são provenientes do conhecimento didático-pedagógico.

Porém há que se considerar que sozinhos os métodos e as técnicas não compõem o processo ensino-aprendizagem. É necessário que estejam profundamente fundamentados nos princípios científicos e que o docente compreenda as bases metodológicas, a historicidade, as justificativas, o desenvolvimento das metodologias aplicadas; essa compreensão é essencial

para a constatação da eficiência do método. Além disso, devem ser levadas em conta as situações em que o ensino ocorre. Assim ensinam Pimenta e Lima (2011, p. 38, grifo do autor): “Parece-nos que, em certo nível, é possível falar em domínio de determinadas técnicas, instrumentos e recursos para o desenvolvimento de determinadas habilidades *em situação*”. Conforme mudam os sujeitos do processo educacional, mudam suas necessidades, e os métodos devem ser adequados a cada realidade, ou quiçá extintos por não atenderem a ela, ou ainda recriados para atendê-la.

É comum que, durante o estágio, o professor (da escola) que está acompanhando o estagiário e o professor orientador/supervisor do estágio não tenham as condições necessárias – em razão da organização do tempo ou outros fatores – para, junto ao estagiário, refletirem a partir da aplicação das metodologias e técnicas que usam em sua ação, aproveitando toda a riqueza de conteúdo que o momento da prática pode oferecer. Nesse sentido, Miranda (2008) expõe a recorrência do reducionismo da ação do estagiário a mero observador e sua tendência à descrição, por meio do preenchimento de formulários e fichas pré-estabelecidos, em detrimento da análise crítica dos fatores determinantes da realidade social.

Assim sendo, o estagiário corre o risco de ser um mero captador de métodos e técnicas os quais, em um futuro próximo, podem já não mais servir ao processo ensino-aprendizagem; perde-se assim a grande oportunidade de fazer do estágio um momento de aprendizagem para todos os sujeitos nele envolvidos. Nessa perspectiva, o que estagiário aprende é que o professor é um profissional instrumental, que aplica técnicas e métodos pré-estabelecidos, mas não os compreende.

A concepção instrumental do estágio tem a contribuição de uma didática instrumental disseminada nas disciplinas práticas dos cursos de formação de professores, a qual sofreu várias críticas. “Assim, a didática instrumental reduz-se à dimensão técnica da prática docente, dissociada das demais dimensões do ensino: relação escola-sociedade, não neutralidade do ensino, aspectos psicopedagógico e sociopolítico” (PIMENTA; LIMA, 2011, p.39). A apreensão de técnicas e de habilidades desacompanhada do aporte dos saberes científicos reduz a aprendizagem do licenciando e o próprio exercício da profissão docente ao instrumentalismo.

Conforme ensinam Pimenta e Lima (2011), a crítica à didática instrumental desencadeou uma crítica à própria escola. Nesse contexto, o estágio transformou-se em um espaço em que os estagiários se dedicavam a identificar as falhas da escola e a criticá-la, sem, no entanto, oferecer contribuições para as soluções. Essa situação gerou o afastamento entre a escola e a universidade.

É claro que o diagnóstico das falhas e a discussão a respeito delas devem compor o momento de realização do estágio. Porém deve ser um diagnóstico analítico, fundamentado nas teorias oferecidas pelas disciplinas do curso e nos saberes científicos construídos; um diagnóstico cuja principal finalidade seja o encaminhamento de soluções das falhas e não a crítica vazia.

2.1.3 O estágio como a parte prática do curso de formação de professores

De acordo com essa concepção, o aluno do curso de formação de professores recebe, primeiramente, toda orientação teórica, constrói e adquire saberes científicos das ciências da educação, forma-se intelectualmente, para depois, em um momento de finalização e coroamento do curso, realizar a parte prática e aplicar os conhecimentos adquiridos. Durante muito tempo, essa aplicação foi e, em alguns casos, ainda é a concepção que formou o discurso que melhor caracterizava o estágio.

Porém, nessa perspectiva, ao sair da universidade e se deparar com a realidade da escola, o estagiário, muitas vezes, não encontra a aplicação da teoria que estudou ou pelo menos não consegue identificá-la. Essa situação, além do estranhamento, leva ao desânimo e a uma formulação de conceito errônea em relação ao estágio; é como se toda teoria apreendida fosse um grande faz de conta, como se a realidade realmente não tivesse relação alguma com o ideal preconizado pela teoria e esta pudesse ser desconsiderada, e como se o estágio fosse apenas um exercício de preenchimento de formulários. Essa concepção ratifica a separação entre a teoria e a prática e reduz o estágio ao cumprimento indesejado de carga horária, perdendo-se, mais uma vez, a grande oportunidade de aprendizagem proporcionada pelo estágio.

Atualmente, a legislação vigente estabelece que a prática deve perpassar todo o curso da formação de professores. Assim estabelecem os parágrafos do artigo 12 da Resolução CNE/CP 01/2002:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º **A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.**(grifo nosso)

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL.CNE, 2002, p.4)

A despeito dessa normativa, ainda é bem comum a ideia de que o estágio é a parte prática do curso. Porém, vários estudos caminham em sentido contrário a essa ideia; para Souza (2006), a superação do estágio como confronto entre teoria e prática revela-se na perspectiva do estágio como iniciação do trabalho. Os estudos e as investigações realizadas acerca do tema nos últimos anos têm incentivado os debates científicos e a formulação de novas concepções de estágio, inclusive a de que o estágio é uma “atividade teórica instrumentalizadora da *práxis*”(PIMENTA, 1994, p.121 apud PIMENTA; LIMA, 2011, p.47). O estágio compreende então uma “aproximação à realidade”(PIMENTA; GONÇALVES, 1990, apud PIMENTA; LIMA, 2011, p.45) e deve levar o estagiário a refletir a partir dessa realidade, que é o objeto da *práxis* docente, e esta, por sua vez, capaz de transformar a realidade.

2.1.4 O estágio com reflexão

Essa concepção advém da premissa que a reflexão é essencial para o aprendizado no estágio. Sem ela, a realização das atividades de estágio perpetua a separação entre a teoria e a prática e esvazia de sentido a ação de todos os envolvidos no estágio e no curso de formação de docentes, inclusive dos formadores das disciplinas teórico-científicas, uma vez que os formandos não encontram o sentido de sua aprendizagem durante a vivência na realidade da profissão, quando é comum encontrarmos as seguintes afirmações “não sei para que estudei tantas matérias se não vou usar” ou “não sei por que perdemos tempo com tantas disciplinas, eu quero mesmo é dar aulas”.

Para compreender como é possível conceber a pesquisa a partir da reflexão no estágio é necessário entender a indissociabilidade entre teoria e prática. Para Miranda (2008, p. 16), “a visão dicotômica da teoria e da prática resulta em lacunas no processo de formação que dificultam a compreensão de que a prática é intencionada pela teoria, que por sua vez é identificada e legitimada pela prática”. A superação da dicotomia teoria/prática oportuniza o estágio como campo de construção do conhecimento científico e da identidade profissional do futuro professor, considerando-se a realidade experimentada e as possibilidades de intervenção por meio da reflexão-ação-reflexão em um processo contínuo e dialético.

Dessa forma, o estagiário, à luz das teorias oferecidas pelos saberes científicos, reflete (se possível junto aos professores) sobre a prática encontrada na escola e sobre a ação do professor; como produto dessas reflexões, oferece uma nova ação para, posteriormente e novamente embasado nas teorias apreendidas, refletir sobre a ação refletida. Dessa forma, é

possível compreender o estágio como elemento teórico-prático, superando a separação entre teoria e prática e, ao mesmo tempo, valorizando a contribuição de ambas para a formação intelectual e profissional do estagiário.

Esse movimento dialético remete-nos à *práxis*, que segundo Freire (2001, p.42) é “[...] pensar a prática para melhor praticar”, não sendo, pois, a *práxis* apenas a prática, ação ou aplicação, mas a ação pensada antes e durante seu desenvolvimento, a reflexão sobre, a partir e na ação. O uso do conceito de *práxis* na superação da dicotomia entre teoria e prática foi usado por Pimenta (1994), quando a autora concluiu que o estágio não é atividade prática e sim teórica de fundamentação e intervenção, a qual instrumentaliza a *práxis* docente transformadora da realidade (PIMENTA; LIMA, 2011).

Uma grande questão a ser resolvida é conciliar a necessidade de reflexão – preferencialmente que ela seja partilhada, que envolva os estagiários, professores orientadores/supervisores de estágio, os professores das escolas, a equipe pedagógica e gestora da escola – com as condições reais de organização temporal, espacial, estrutural, política e curricular que possibilitem o exercício dessa reflexão. Para que se possa realizar essa reflexão conjunta é necessária a existência de uma integração entre a universidade e a escola, de modo que o estágio seja um momento de formação inicial para os alunos da universidade e de formação continuada para os profissionais da escola.

A valorização da prática profissional como construção de conhecimento por meio de reflexões, análises e problematização dessa prática embasa a formação denominada por Donald Shön de *epistemologia da prática*, que além dessas reflexões conta ainda com o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi (PIMENTA; LIMA, 2011). Essa perspectiva entende o *professor* (em formação e o já formado) como *pesquisador de sua prática*¹³ (PIMENTA; LIMA, 2011) e a partir dela Pimenta e Lima (2011, p.49) afirmam que “Essa linha de investigação que vem se firmando concomitantemente ao reconhecimento do professor como produtor de saberes é uma *epistemologia da prática docente*¹⁴, capaz de conferir estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes docentes.” As reflexões, problematizações e análises realizadas no estágio, entendido como prática

¹³ Segundo Pimenta e Lima (2011), entre os pesquisadores que inicialmente colocam as questões do professor pesquisador para a área de formação estão Elliot (1982) e Stenhouse (1984 e 1987).

¹⁴ Conforme Sacristán (1999, p.12 apud PIMENTA e LIMA, 2011, p. 49), a proposta da epistemologia da prática “considera inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do professor, pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação”, sendo esse conhecimento alimentado tanto pela experiência concreta do sujeito como pelas teorias da educação.

profissional, proporcionam a construção de saberes docentes por parte dos sujeitos envolvidos, ou seja, contribuem para sua formação intelectual e profissional com estatuto de conhecimento.

2.1.5 O estágio como objeto e espaço de pesquisa

Se o estágio é um referencial teórico-prático da epistemologia da prática docente, é capaz de ser campo e objeto de pesquisa e se valer da teoria para fazer entender a prática e a situação da prática, seus contextos amplos, como o histórico e o sócio-cultural, e imediatos, como a ação e a enunciação. Ao articular os saberes científicos específicos, os saberes científicos da ação do professor e os da prática institucional e proporcionar a reflexão sobre eles, o estágio resultará em conclusões teóricas científicas capazes de influenciar a *práxis* docente e, conseqüentemente, interferir na realidade transformando-a ou a preservando.

De acordo com Pimenta e Lima (2011), a valorização da pesquisa no estágio no Brasil originou-se no início dos anos 90, a partir das discussões sobre a indissociabilidade entre teoria e prática que ocorriam no campo da didática e da formação de professores. Atualmente, essa é uma tendência e ainda uma busca pelo reconhecimento da contribuição do estágio e da cientificidade dos conhecimentos produzidos a partir dele. Assim como Cunha (2011, p. 29) escreveu ao pesquisar o bom professor e sua prática, entendemos que “Unir ensino e pesquisa significa caminhar para que a educação seja integrada, envolvendo estudantes e professores numa criação do conhecimento comumente partilhado. A pesquisa deve ser usada para que a realidade seja apreendida e não somente reproduzida.”. Ora, se o estágio aproxima o futuro professor da realidade e esta é apreendida por meio da pesquisa, o estágio, certamente, é ótimo para a pesquisa e esta para aquele e ambos para a produção do conhecimento que, segundo Carvalho (2012), constitui a finalidade dos estágios de pesquisa.

Diversos temas podem ser abordados nos estágios de pesquisa, desde aspectos do cotidiano da escola até os que cuidam do processo educativo em vertentes mais amplas como a organização social e política da escola, com ênfase, se possível, à formação de professores. Porém há que se considerar que o problema a ser delimitado e o desenvolvimento da pesquisa devem respeitar o período de realização do estágio.

Outra questão a ser considerada é a preparação do estagiário para a elaboração de um projeto de pesquisa e seu desenvolvimento. É necessário que a disciplina Metodologia Científica seja trabalhada com os licenciandos já com a perspectiva de realização de investigações no estágio, de modo que os estagiários, por ocasião da realização do estágio, já

estejam familiarizados com os métodos, procedimentos e instrumentos de pesquisa, de forma a legitimar o estudante como pesquisador. Para Ghedin e Almeida (2011, p. 53), “Respeitar e valorizar as peculiaridades culturais dos estudantes e manter uma estreita relação entre ciência e cultura é um dos caminhos para a promoção de uma educação científica ainda no processo de formação inicial dos professores.”. Dessa forma, entendemos que a preparação do estagiário pesquisador, perpassará, necessariamente, os demais saberes científicos do curso e deles dependerá, principalmente porque não há pesquisa sem aporte teórico e rigor científico, logo os estudantes precisam compreender que as teorias estudadas podem ir muito além do que sua simples aplicação na vivência da sala de aula e na prática da escola, elas podem constituir e transformar a escola e até mesmo o processo educacional por meio da pesquisa cientificamente realizada no espaço físico e temporal destinado ao estágio supervisionado dos cursos de formação de professores.

Como ilustração elencamos algumas experiências de estágio com pesquisa:

- O texto *Estágio com pesquisa na formação do professor-pesquisador para o ensino de ciências numa experiência campesina*, de Evandro Ghedin e Whasgthon Aguiar de Almeida (2011), demonstra a formação de professores pesquisadores por meio da relação estágio-pesquisa, que constitui instrumento de educação científica dos docentes em formação.
- Aauto Lopes da Silva Filho, Fátima Maria Nobre Lopes, Maria Marina Dias Cavalcante (2011) explicitam o amparo da imbricação teoria e prática e da relação dialética entre ensino, pesquisa e extensão aos cursos de Pedagogia, destacando seu papel formador, no texto *A dimensão ontológica da trilogia ensino, pesquisa e extensão no estágio supervisionado*.
- A experiência de estágio com pesquisa também foi abordada no texto *Portfólios de aprendizagem: autonomia, corresponsabilidade e avaliação formativa na formação de professores*, de Almir de Almeida, Marineide de Oliveira Gomes e Lúcia M. S. Tinós (2011), em trabalho que apresenta os resultados dessa experiência na formação de pedagogos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo.
- O texto *Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação*, de Maria Irene Miranda (2011), apresenta o estágio-pesquisa como espaço da produção de conhecimento em uma pesquisa-ação realizada em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia-MG por alunos do 4º ano de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na disciplina de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado

Segundo André (2008, p. 495), em pesquisa realizada sobre produção acadêmica apresentada no GT (Grupo de Trabalho) Didática da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), no período de 2003 a 2007, destacaram-se os estudos sobre: avaliação da aprendizagem ou do ensino superior e avaliação institucional; a importância da pesquisa sobre a melhoria do ensino; práticas docentes e escolares; conceitos sobre o ensinar. Dos temas apontados, interessa-nos, principalmente, as práticas docentes e escolares, uma vez que estão intrinsecamente relacionados com o estágio curricular obrigatório ou estágio supervisionado nos cursos de formação de professores, objeto de estudo de nossa pesquisa, o qual tem estreitas relações com a sala de aula, recursos didáticos e relação professor-aluno, temas que, conforme constatou André (2008, p. 495) em sua pesquisa, são pouco explorados.

Objetivando reflexionar sobre a contribuição do estágio e a formação dos professores, passaremos a tratar das relações entre ambas.

2.2 O ESTÁGIO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao abordarmos o tema formação de professores é necessário apontar que os formadores de formadores, no contexto atual de renovações e desafios, além do compromisso com a formação de seus alunos, ainda precisam dar conta da renovação dos próprios saberes (GIGLIO et. al., 2011); assim sendo, as reflexões advindas da realização do estágio apresentam-nos uma excelente oportunidade para esse fim.

A evolução das concepções e abordagens dadas ao estágio na formação de professores mostra que, cada vez mais, o estágio vem assumindo papel relevante na educação. Apesar disso, não se pode desconsiderar que ainda há e haverá muitas discussões a respeito do tema e muitas instituições formadoras e concedentes de estágio levarão um tempo para se organizar, a fim de aproveitar melhor as possibilidades formativas da realização do estágio nos cursos de formação de professores.

Espera-se ver superada, de fato, a organização e a cultura curricular que prevê que primeiro devem ser ensinados os conteúdos científicos, seguidos pelos metodológico-científicos e pela aplicação dos conhecimentos reservada ao estágio no final do curso. Formalmente, a legislação, por meio da Resolução CNE/CP 01/2002, já prevê a prática desde o início do curso e o estágio a partir da segunda metade do curso, porém muitas instituições formadoras apresentam a prática aos licenciandos apenas por ocasião da realização do estágio supervisionado.

Vale lembrar que a prática a perpassar o curso desde o seu início foi organizada sob a forma da disciplina Prática de Ensino e diferencia-se do Estágio Supervisionado ou Estágio Obrigatório; àquela ficou reservada a teoria da prática, muitas vezes, sem que o estudante consiga realizar as necessárias relações entre teoria e prática e entre esta e a ação docente.

Ainda sobre a relação entre teoria e prática, Candau e Lellis (1999 apud Andrade, 2009) explicam que ela pode ser fundamentada sobre o esquema da visão dicotômica e sobre o esquema da visão da unidade. O primeiro centra-se na separação e autonomia entre teoria e prática, desencadeando, inclusive, a dissociação entre ambas, o que implica serem elementos isolados e até opostos. Esse esquema prevê que aos teóricos cabem as reflexões, planejamentos, elaborações; já aos práticos cabe a ação, a execução, o fazer. O segundo esquema, o da unidade, centra-se na visão que teoria e prática são elementos indissolúveis da *práxis* que, para Vázquez, (2007, p.262 apud Andrade, 2009, p.63) “compreende, portanto, a unidade entre a prática e a teoria numa perspectiva dialética”, ou seja, há na relação um lado ideal teórico e um lado material prático cuja relação se dá por meio de um processo complexo em que se passa da prática à teoria e da teoria à prática.

Nos cursos de formação de professores é essencial que essa relação seja compreendida na perspectiva da *práxis* docente, ou seja, pela indissociabilidade entre teoria e prática, uma vez que tanto os conhecimentos, quanto os saberes científicos articulam-se às experiências pessoais, ao contexto histórico, político e social, à herança cultural, às representações sociais acerca da profissão e à prática escolar para constituírem a ação docente como elemento fundamental da prática social de ensinar.

A ação docente diferencia-se da prática. Conforme Sacristán (1999 apud PIMENTA; LIMA, 2011), a ação refere-se aos sujeitos, seus conhecimentos e saberes constituídos, seus valores e representações; as ações dos sujeitos são realizadas nas instituições em que se encontram, as quais determinam suas ações, e esses sujeitos, por sua vez, também determinam a instituição. Já a prática refere-se à cultura e à tradição das instituições, sua forma de educar, sua organização nos diferentes contextos institucionalizados.

Nesse processo, o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionais e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 43)

O estágio configura-se como esse processo capaz de oferecer condições para que a teoria trabalhe e interfira nas práticas institucionais e na ação dos sujeitos e essas, por sua vez,

vão trabalhar e interferir na teoria e vão ampliá-la, modificá-la, extingui-la ou criar novas teorias. Esse é o processo dialético, a *práxis*, na formação de professores. Com base nesses movimentos, podemos dizer que o estágio é capaz de produzir conhecimentos com bases epistemológicas e de auxiliar na formação do professor reflexivo-intelectual-pesquisador, que considera o contexto histórico, social, cultural, que leva em conta as pluralidades, as desigualdades, os avanços e desafios da sociedade do conhecimento; que compreende a *práxis* docente como prática social capaz de intervir na realidade e modificá-la.

Cunha (2011, p.152) chama-nos a atenção para a importância da prática nos cursos de formação de professores, segundo ela “Tudo indica que não bastam esforços na formação prévia do professor. É preciso estender ações e influências sobre o professor em exercício, favorecendo situações de análise e reflexão sobre sua própria condição e experiência.”. Considerando que “não há mudança que não ocorra a partir do concreto, da realidade” (CUNHA, 2011, p.152), entendemos que, na formação de professores, o momento/espço que melhor propicia essas ações, influências e reflexões é o estágio, uma vez que a instituição formadora se faz presente para orientação do professor em formação, a qual não precisa ficar restrita ao estagiário, pode contemplar também o professor da escola e funcionar como mecanismo de formação continuada, respeitadas, é claro, as parcerias entre a escola e a universidade.

Dessa forma fica evidente a importância da reflexão para a formação de professores conscientes da realidade social e competentes para, no exercício da profissão, atuarem como agentes de transformação. Essa importância encontra-se ratificada na fala de Martins e Picosque (2009, p.70)

Se não tomarmos cuidado somos engolidos por aquele mundo cotidiano da escola, conduzido pelas exigências impessoais. Se isso ocorre, opera em nós uma acelerada coisificação. Ficamos cristalizados. Fixos. Presos na gravidade de uma função, na austeridade de um cargo, no isolamento de um segmento escolar ou disciplina curricular; formatados por infinitas prescrições que servem para dizer como devem ser, fazer e proceder professoras/professores.

Para não correremos o risco de formarmos professores que apenas seguem o estabelecido sem questionar seus motivos, sem relacionar o momento histórico, sem requerer as mudanças sociais tão necessárias ao nosso país; para formarmos professores que se preocupem tanto com o ensino quanto com a aprendizagem, que além de ensinar os conteúdos ensinem também suas origens, suas bases, suas importâncias e suas relações com outros conteúdos, professores que sejam intermediadores e facilitadores da construção do

conhecimento do aluno, que estimulem o pensamento, o raciocínio, a dúvida, que entendam que o conhecimento se transforma e que por isso é sempre passível de questionamentos, que compreendam a vastidão do conhecimento e sejam sempre estudiosos; professores conscientes da importância e do valor de sua profissão na constituição, manutenção ou transformação do contexto social, político, cultural e histórico do nosso país; para formar professores assim precisamos formar professores intelectuais, autônomos, críticos, reflexivos e pesquisadores.

Cabe aqui ressaltar a necessidade de valorização da pesquisa realizada pelo professor, pois, a despeito do discurso atual sobre professores como produtores de conhecimento (RICHARDSON, 1994 apud ZEICHNER, 1998), a pesquisa tem sido vista como uma atividade realizada por pesquisadores de fora da sala de aula (NIXON, 1981 apud ZEICHNER, 1998) e a teoria educacional é constituída por pessoas com mais *status* e prestígio do que os professores na hierarquia acadêmica (ELLIOTT, 1991 apud ZEICHNER, 1998), situação que, frequentemente, é aceita e compreendida com naturalidade por muitos docentes.

Muitas vezes, os resultados das pesquisas realizadas por pesquisadores acadêmicos nas escolas sequer chegam ao conhecimento destas e dos professores envolvidos, o que faz com que a pesquisa não sirva ao propósito de melhoria da escola. De acordo com Zeichner (1998) isso se deve em parte ao uso de uma linguagem especializada nas pesquisas educacionais que faz sentido apenas para os pesquisadores acadêmicos; e que tanto mais *status* terá a pesquisa na hierarquia acadêmica quanto mais abstrata for e menos *status* terá quanto mais aplicável e útil (SOMERKH, 1993 apud ZEICHNER, 1998). Assim sendo, as pesquisas, inclusive as relacionadas ao estágio e à formação de professores, tornam-se inacessíveis aos licenciandos, aos professores-formadores e aos professores em geral, que acabam céticos sobre sua própria formação e sobre os trabalhos desenvolvidos por seus pares.

Zeichner (1998) explica ainda que essa situação vem sofrendo um leve deslocamento, em razão do desconforto que os pesquisadores acadêmicos estão sentindo em somente pesquisar os trabalhos dos outros e, com isso, obter vantagens acadêmicas, o que também não tem sido muito bem tolerado pela escola e seus professores, os quais acabam se sentindo usados de alguma forma, já que não há o necessário retorno dos resultados da pesquisa para alterar a realidade da escola, a qual, muitas vezes tem sido descrita de forma negativa.

Este é o grande desafio da formação de professores: formar profissionais que realmente acreditem no trabalho docente como prática social e no trabalho dos professores pesquisadores como geradores de conhecimento, e que estes desenvolvam suas pesquisas com

seriedade e rigor científico, de modo a não deixar dúvidas a respeito de seu valor. Somente assim podemos falar em uma *epistemologia da prática docente*. Além disso, é necessário que sejam viabilizadas condições de trabalho docente que ofereçam condições de pesquisa aos professores, o que já vem acontecendo, ainda que discretamente, na Rede Federal de ensino do Brasil, mas que ainda encontra-se como utopia nas redes estaduais e municipais, exatamente as que “cuidam” ou deveriam cuidar do ensino básico.

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais é um aporte científico valioso no estudo e na estruturação da formação de professores, pois, sendo constituída tanto por elementos estáveis quanto pelos do contexto de formação, inclusive de especificidades dos sujeitos, como sua formação política e cultural, podemos dizer que a compreensão acerca da organização interna das representações sociais dos estagiários sobre a realização do estágio obrigatório constitui um importante instrumento de orientação para a formação de professores. Elas podem identificar a essência desse estágio, de acordo com a compreensão dos docentes em formação e indicar elementos capazes de invocar mudanças, deslizes e até ruptura dessas representações.

3 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa teórica descritiva, com abordagem qualiquantitativa, que procura identificar as representações comuns entre os sujeitos pesquisados a respeito da realização do estágio obrigatório nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, propõe estudar a realidade constituída no universo consensual - uma realidade construída a partir das representações que os estagiários dos cursos de licenciatura edificam, com a autoridade conferida pelo senso comum, tendo como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS), da qual Moscovici (2010) apresenta quatro princípios metodológicos.

O primeiro princípio **refere-se à coleta do material de amostras de conversações normalmente usadas na sociedade**. Explica Moscovici (2010), que as representações sociais são criadas a partir das conversações e em seu curso, que as dimensões físicas e psicológicas dos encontros influenciam a formação das representações e que essas são passíveis de mudança no decorrer do tempo. As conversações têm o poder de promover a interação entre sujeitos, ideias e objetos, de modo a familiarizar essa relação e são constitutivas do universo consensual.

O segundo princípio **concebe as representações sociais como meios de recriar a realidade, que ocorre por meio da ancoragem e da objetivação**. A realidade recriada ganha autonomia por meio da repetição e ganha permanência e estabilidade ao apartarem-se do tempo e das subjetividades do grupo. A principal importância dessas representações vai além da influência social que exercem e desponta-se como a recriação da realidade, a qual passa a ser percebida como natural, e não como uma representação dessa realidade.

O terceiro princípio metodológico apontado por Moscovici (2010) **diz respeito ao momento de ebulição das representações sociais**. O autor expõe que elas revelam-se principalmente em épocas de crise e de insurreição, quando as pessoas estão mais abertas à exposição de ideias, quando a memória busca o coletivo e quando a espontaneidade é favorecida. Além disso, nessas ocasiões, ocorre certa confusão entre o público e o privado e a familiaridade é afetada, o que gera a transparência das representações.

O quarto princípio metodológico **refere-se à capacidade que as pessoas têm em elaborar representações sobre ideias e assuntos diversos sem, necessariamente, ser um profissional da área**. Moscovici (2010) atribui a essas pessoas o nome de professores amadores. Destaca também a atuação de profissionais que, por meio de seu trabalho dirigido

ao público amador e devido à maneira como esse trabalho é formulado, viabiliza a formação das representações sociais.

A escolha da Teoria das Representações Sociais para estudar o estágio supervisionado justifica-se porque “A intenção propalada de propiciar mudanças através da educação exige que se compreendam os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vazio social.” (MAZZOTTI, 1994, p.60), e essa Teoria busca explicar a constituição e o funcionamento dos modelos constituídos pelos sujeitos sociais para interpretar os indivíduos e os acontecimentos da realidade social.

Dessa forma, estudar as representações sociais dos estagiários dos cursos de formação de professores levará ao entendimento da realidade por eles vivenciada nos estágios, dos aspectos significativos dessa realidade e das possibilidades científicas de deslocamento e transformação daqueles não classificados como positivos em relação ao paradigma do estágio como espaço de construção do conhecimento.

3.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

3.1.1 A natureza das representações

A Teoria das Representações Sociais (TRS) surgiu recentemente, na França, em 1961, com os estudos de Serge Moscovici, que propôs estudar a realidade constituída no universo consensual - uma realidade construída a partir das representações que os integrantes dos grupos sociais edificam, com a autoridade conferida pelo senso comum. Moscovici teve como sua principal colaboradora Denise Jodelet, que além de assumir a tarefa de sistematização do campo da TRS contribuiu para o seu aprofundamento teórico.

Os estudos acerca das representações sociais tiveram sua origem na sociologia, mas cabe à psicologia social estudar sua formação, sua constituição, suas relações e sua atuação sobre o pensamento coletivo. Ao estudar o sistema cognitivo, a psicologia social enquanto manifestação do pensamento científico pressupõe que “nós percebemos o mundo tal como é e todas as nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase físico, em que nós vivemos.” (MOSCOVICI, 2010, p.30).

Segundo Vieira (2006) “o conceito de representações coletivas de Durkheim funcionou como referência para Moscovici na sistematização do conceito de representações sociais.”. Para estabelecer a autonomia da sociologia em relação à psicologia, Durkheim defendeu a separação entre representações individuais e coletivas, além de resguardar que as

individuais deveriam ser do campo da psicologia e as coletivas, do campo da sociologia; ele usou os termos coletivo e social como intercambiáveis. Para Duveen (2010), a proposição de Durkheim não se trata apenas de manter a sociologia como uma ciência autônoma e sim uma orientação ao caráter de coesão das sociedades, ou seja, forças e estruturas que podem preservar o todo contra a fragmentação ou a desintegração, a fim de integrar e conservar o todo social.

Entretanto existem diferenças significativas entre a abordagem dada por Durkheim às representações coletivas e a concepção que Moscovici apresenta sobre representações sociais. Para o primeiro, trata-se de um instrumento explanatório de abrangência ampla, ou melhor, “do ponto de vista de Durkheim, as representações coletivas abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito, modalidades de tempo e espaço, etc.” (MOSCOVICI, 2010, p. 45). Além disso, Durkheim não considerou as transformações, rupturas e deslocamentos possíveis durante o desenvolvimento social. Para Moscovici, cabe aos sujeitos coletivos a função de abstrair sentidos do mundo, processá-los e modificá-los, inserindo neles suas percepções, de modo a constituir representações acerca desses sentidos; sendo, portanto, uma concepção mais específica, que referencia cada ideia a uma imagem e vice-versa. Além disso, as representações sociais são constituídas no e pelo desenvolvimento social, considerando as relações, interações e transformações sociais que são capazes de criar, justificar, transformar e desconstituí-las.

Para Jodelet (1990 apud MAZZOTTI, 1994 p.64), a representação social é “uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social.” As representações acerca de cada componente social fazem com que os elementos representados sejam aceitos pelos sujeitos como naturais.

Há também representações que direcionam a visão dos indivíduos, ou seja, aquilo que veem e aquilo que, por fatores diversos - por exemplo, idade, raça, torna-se invisível aos seus olhos. Essas representações, enquanto imagem ou noção que se tem de um objeto, de um fato ou de um fenômeno, também são responsáveis pela determinação da realidade, ou melhor, pela diferenciação entre aparência e realidade, para cada pessoa ou para um grupo de pessoas. Nesse sentido, é preciso considerar que

A representação não é um simples reflexo da realidade ela é uma organização significativa que depende, ao mesmo tempo, de fatores

contingentes (circunstâncias), e de fatores mais globais que ultrapassam a situação em si mesma (contexto social e ideológico). (VIEIRA, 2006, p. 117).

Além disso, as respostas dadas aos acontecimentos são dirigidas por definições convencionadas pelos grupos aos quais os indivíduos pertencem. Por exemplo, se encontramos um carro tombado e pessoas feridas, presumimos que houve um acidente, apesar de não haver nada de “acidental” em acidentes de automóveis nos dias de hoje. (MOSCOVICI, 2010). Houve, portanto, uma convenção social que define o fato e que direciona a interpretação que se faz a seu respeito, por meio do ajuste dos sistemas perceptivos e cognitivos.

Dessa forma, é difícil pensar em pessoas e grupos de pessoas que não estejam afetados pelas representações sociais. Essas, por sua vez, são compostas por elementos que advêm da prática social desses indivíduos, como os hábitos, a memória e a cultura, mas que com ela não se confundem. Segundo Mazzotti (1994, p. 62), Moscovici (1978), em seus estudos, enfatizou que:

as representações sociais não são apenas ‘opiniões sobre’ ou ‘imagens de’, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que ‘determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das idéias compartilhadas pelos grupos e regem, subseqüentemente, as condutas desejáveis ou admitidas.

As representações sociais consideram as relações e interações entre as pessoas e são constituídas na efervescência dessas relações, independem de uma formação técnica ou científica e surgem da necessidade do sujeito de se expressar a respeito de um tema, objetos e eventos sociais, em lugares comuns, independentemente de seu nível cultural,

Mazzotti, (1994, p.63) explica que, em relação à natureza social das representações, Moscovici observa que a diversidade de universos de opinião é decorrente das diferentes classes sociais, culturas e grupos que influenciam as proposições, reações e avaliações que constituem a representação.

Cada universo apresenta três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem. A atitude corresponde à orientação global, favorável ou desfavorável, ao objeto da representação. A informação se refere à organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito do objeto. Finalmente, o campo de representação remete à idéia de imagem, ao conteúdo concreto e limitado de proposições referentes a um aspecto preciso do objeto e pressupõe uma unidade hierarquizada de elementos. Essas três

dimensões da representação social fornecem a visão global de seu conteúdo e sentido. (MAZZOTTI, 1994, p. 63)

A autora (1994) explica que das três dimensões citadas a mais frequente é a “atitude” e que a análise das dimensões permite a caracterização dos grupos em função das suas representações sociais a respeito de um dado objeto social. No caso desta pesquisa, a caracterização do grupo de alunos concluintes dos cursos de licenciatura na região do Triângulo Mineiro acerca da realização do estágio supervisionado obrigatório.

3.1.2 Características e abrangência das representações sociais

As representações acerca de cada componente social fazem com que os elementos representados sejam aceitos pelos sujeitos como naturais. Ocorre, pois, o esquecimento de que é possível escolher algo diferente daquilo que foi convencionado; é como se não houvesse escolha. O que foi convencionado torna-se transparente aos sujeitos, sem máculas e não é passível de questionamentos, uma vez que compõe o próprio ser social e não mais o ambiente externo; faz parte do seu modo de pensar e de interpretar o mundo e as pessoas a sua volta.

Usando as palavras de Moscovici, podemos dizer que as representações

convencionalizamos objetos, pessoas e acontecimentos. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. (MOSCOVICI, 2010, p. 34).

A ilusão da transparência não permite enxergar além das convenções e aqueles que não aceitam o estabelecido não podem fazer parte da realidade formada pelas representações. Entende-se, pois, que as representações constituem a própria realidade, ou melhor, o que é socialmente aceito como realidade.

Outra característica essencial das representações sociais é o seu caráter de prescrição. Não há como escapar delas facilmente. Isso acontece porque a formação de uma representação está sempre relacionada a representações anteriormente estabelecidas e mesmo que uma representação seja extinta, ela estará viva em outras que ajudou a constituir. Além disso, como agem na mente das pessoas por um processo naturalizado ao longo do tempo, as pessoas não reflexionam sobre elas, o pensamento fica neutralizado e não atua sobre as representações, o que fortalece seu caráter prescritivo.

As representações sociais influenciam o comportamento dos indivíduos de uma coletividade. Elas controlam as informações transmitidas pelos representantes da ciência, da cultura e das religiões, e esses, muitas vezes, não tomam consciência de que estão sendo “dirigidos” pelas representações, o que contribui para o fortalecimento dos mecanismos de controle e para a reprodução social.

Porém isso não é suficiente para se afirmar que os indivíduos e os grupos sociais estão sempre controlados por uma ideologia dominante, uma vez que “as pessoas analisam, comentam, formulam ‘filosofias’ espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais [...]” (MOSCOVICI, 2010, p. 45) e na concepção de novas representações.

O estudo das representações sociais preocupa-se com o homem pensando, com a compreensão que ele elabora a respeito dos sujeitos e dos objetos no mundo social e como as circunstâncias em que isso ocorre – considerando-se as de comunicação dos grupos – interferem na revelação ou não de suas crenças, incluídas a ideologia, a ciência e a representação, a qual, de alguma forma, é composta também por essas e por ela mesma.

Outro aspecto fundamental apontado por Moscovici (2010), relativo à representação social, é a relação entre linguagem e representação. Segundo ele, diferentemente do que acontecia há um século, atualmente, houve um distanciamento entre a linguagem e o mundo da ciência e entre essa e o mundo cotidiano, ocorrendo, dessa forma, um declínio da linguagem em sua relação com a teoria, mantendo-se, porém, sua relação com a representação.

A natureza das representações identifica-se com a natureza do universo consensual do qual se originam e ao qual pertencem. No universo consensual, todas as pessoas estão autorizadas a verbalizar seus conhecimentos e opiniões sobre os mais diversos assuntos, independente de sua formação profissional ou pessoal. Para que isso ocorra, é necessário haver certa cumplicidade relativa a essa verbalização. As pessoas compartilham ideias e as imagens delas convencionadas. É como a formação de uma realidade sonora; é o pensamento que parte dos indivíduos ou do grupo social e que pode ser ouvido e considerado pela coletividade.

3.1.3 Por que criamos as representações sociais?

Criamos as representações para tornar familiar o que não é familiar – o que contrasta a ciência, que busca transformar o familiar em não familiar. Além disso, a avaliação do não familiar ocorre a partir do que é familiar.

Os universos consensuais oferecem conforto e segurança ao grupo social, confirmam a tradição, que, por sua vez, advém de características e fragmentos da ciência, o que os diferencia de boatos e de experiências individuais. Neles, a mudança será aceita desde que não ameace a dinâmica de familiarização.

A criação das representações sociais também está relacionada ao medo do novo, do que é estranho, ao medo de perder o sentido de continuidade. Assim, muitas vezes, transfere-se o que é novo (ou estranho) para uma esfera familiar até que o que era novo (ou estranho) torne-se familiar, o que importa em uma mudança de valores e de sentimentos em relação ao que provocava medo e insegurança.

Eis um aspecto muito importante de se estudar as representações sociais: ao realizar uma pesquisa, em alguns casos, o pesquisador logrará as representações que os sujeitos têm a respeito de determinado fenômeno, ou seja, as imagens que dele foram construídas - certamente afetadas pelas cargas culturais e históricas presentes em cada representação; sendo, pois, impossível desconsiderá-la. É o que podemos verificar no excerto:

[...] As pessoas estão inclinadas na direção de confirmar uma conclusão [...]. Eles buscam determinar se as premissas podem ser combinadas de tal forma que tornem a conclusão verdadeira. Na verdade, isso apenas mostra que a conclusão e as premissas são consistentes e não que a conclusão segue das premissas (WASON; JOHNSON-LAIRD, 1972, p. 157 apud MOSCOVICI, 2010, p. 58).

Esse fenômeno pode ocorrer caso o pesquisador não consiga neutralizar suas representações e as dos demais sujeitos envolvidos a respeito do tema ou do objeto de estudo. Ao realizar o ajuste das premissas à conclusão que se quer chegar, os sujeitos da pesquisa estão normalizando o resultado, ou seja, estão afastando algo que poderia representar estranheza e provocar medo e insegurança. Para que isso não ocorra, é necessário um grande esforço em prol da objetividade, estabelecendo-se métodos e técnicas e elegendo instrumentos que neutralizem as representações sociais.

Para Abric (2000, p. 27 apud VIEIRA, 2006, p. 115), “A identificação da visão de mundo que os indivíduos ou grupos têm e utilizam para agir e para tomar posição é

indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e clarificar os determinantes das práticas sociais”. Nesse sentido, se consideramos o estágio supervisionado um espaço educativo e a educação uma prática social, podemos dizer que, nesta investigação, estudamos as representações sociais para identificarmos a visão de mundo que os estagiários dos cursos de licenciatura têm e usam para se posicionar em relação ao estágio que tem sido realizado nos cursos de formação de professores. Dessa forma, podemos compreender as interações sociais que ocorrem nesse espaço de ensino-aprendizagem e de que forma elas influenciam na prática social educativa e, conseqüentemente, na sociedade.

Vieira (2006, p. 117), em seu trabalho sobre o portfólio como instrumento de avaliação e as representações sociais dos estudantes acerca do uso desse instrumento avaliativo, baseando-se em Abric (2000, p. 28-30), apresentou as quatro funções essenciais das representações sociais:

Função do saber: permite compreender e explicar a realidade, a troca social, a transmissão e a difusão do saber, coloca-se como condição para a comunicação social;

Função identitária: define a identidade de um grupo, resguarda sua especificidade. Desempenha papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros;

Função de orientação: situa como guia de comportamentos e práticas. São prescritivas de comportamentos ou práticas obrigatórias, pois intervêm na finalidade de determinado tipo de relação. Produz a priori um sistema de antecipação e de expectativas. Definem o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um contexto social;

Função justificatória: explicam e justificam as tomadas de posição e comportamentos. (ABRIC, 2000, p. 28-30 apud VIEIRA, 2006, p. 117)

Nesta investigação, é possível identificarmos todas as funções essenciais das representações sociais, uma vez que procuramos compreender a realidade em que são realizados os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura e as características comuns tanto dos estágios como dos estagiários, assim como suas influências na formação de professores. Além disso, é possível entender de que forma a evolução da legislação enquanto política pública tem agido no desenvolvimento do estágio, e de que forma as prescrições impostas aos professores e estudantes, sob a forma de currículo e de prática escolar, agem como mecanismo de controle da prática social educativa. Outros aspectos relevantes são: orientação, supervisão, acompanhamento e avaliação do estágio, os quais, ainda que necessários, produzem um “sistema de antecipação e expectativas”. Porém a questão aqui é estabelecer o que se espera e o que se deve esperar dos sujeitos envolvidos no estágio supervisionado e seus resultados, pois essa intencionalidade será determinante para o

posicionamento desses sujeitos, suas ações e comportamentos no contexto do estágio nos cursos de formação de professores.

As representações sociais constituem um aporte de grande relevância para as práticas sociais e interferem tanto na construção como na desconstrução e na transformação dessas práticas, sendo, no mínimo, imprudente desconsiderá-las na realização de pesquisas que envolvem a necessidade de uma identificação do contexto histórico-social do campo, do objeto e dos sujeitos da investigação.

3.1.4 Os geradores das representações sociais

As representações sociais são geradas por dois principais mecanismos: ancoragem e objetivação. A ancoragem consiste em nomear, categorizar, classificar e comparar algo a um protótipo ou ao paradigma de uma categoria. A comparação permite transferir ao elemento estranho as características da categoria à qual foi comparada e também as opiniões a ela referentes, ocorrendo um reajuste do elemento estranho para que ele caiba naquela categoria.

Quando se está diante de um elemento estranho, ocorre uma resistência a ele e para superar essa resistência é necessário classificá-lo e rotulá-lo com um nome. Assim, faz-se o estranho tornar-se familiar. Além disso, relacionamo-lo a comportamentos e regras, de modo a atribuir-lhe um valor positivo ou negativo e um lugar hierárquico. Ao realizar a classificação e a nomeação estabelecemos para o elemento estranho um limite espacial e linguístico e também o vinculamos a hábitos já determinados. A classificação é realizada por meio da comparação do elemento estranho a um protótipo, do qual selecionamos as características representativas a serem comparadas.

A classificação pode ser feita por meio da comparação de especificidades, considerando-se apenas determinada(s) característica(s), para depois encaixar o elemento estranho dentro da categoria referente; essa é a tendência entre os psicólogos sociais. Porém Moscovici acredita que a comparação é feita entre o elemento estranho e o protótipo como um todo. Essa diferença é relevante no que se refere ao tratamento de preconceitos. Para Moscovici (2010), a superação do preconceito somente será possível por meio da mudança das representações que se tem a respeito do elemento em comparação com o protótipo. Se a abordagem aceita como tendência for correta, dar-se-á a superação do preconceito apenas pelo levantamento das características comuns aos elementos comparados.

A nomeação possibilita vincular o elemento estranho a uma imagem acústica e tornar essa imagem comunicável e descritível, o que proporciona que o elemento estranho adquira

características capazes de distingui-lo de outros elementos, além de torná-lo passível de ser convencionalizado, de receber um sentido no universo consensual. É dada ao elemento estranho uma identidade social. A nomeação, além de uma atividade intelectual, é uma atitude social.

Em relação à objetivação, na Teoria das Representações Sociais, ela consiste em relacionar um conceito a uma imagem, tornando-o familiar, em outras palavras, objetivar é atribuir sentido a palavras vazias.

Pode ocorrer, porém, em razão do uso contínuo, a separação entre a imagem e seu contexto original, ou melhor, a transformação da representação a ela relativa, então, a imagem passa a existir como realidade, uma realidade convencionalizada que tem a autoridade de um fenômeno natural para os que dela se apropriam.

Outra possibilidade é a assimilação total da imagem, o que provoca a transformação da imagem percebida em imagem concebida; ela deixa a esfera do pensamento, passando a compor a realidade. “Nosso ambiente é fundamentalmente composto de tais imagens e nós estamos, continuamente acrescentando-lhe algo e modificando-o, descartando algumas imagens e adotando outras.” (MOSCOVICI, 2010, p.74). Esse conjunto de imagens pode compor a estrutura dos objetos, passando a existir como objetos. Esse é o trabalho das representações.

De acordo com Moscovici, a linguagem é um instrumento de objetivação. Por exemplo, quando substituímos adjetivos, advérbios, verbos etc. por substantivos, as qualidades, os estados e as ações são transformados em coisas¹⁵; ocorre, dessa forma, a objetivação da própria gramática. Além de representar coisas, as palavras criam-nas e a elas se fundem, tornando as coisas visíveis e avaliáveis, ou seja, convenciona-se uma realidade.

Também a memória é um importante componente das representações sociais, uma vez que nela é possível buscar elementos, como imagens, linguagem e gestos, para a superação do não familiar. Por mais paradoxal que pareça, pode-se afirmar que as ciências são geradoras de representações sociais. O universo reificado, compreendido pelas ciências, amplia-se a cada dia, chegando ao ponto de tornar comum, pelo menos em parte, o conhecimento científico. Esse fato pressupõe a necessidade de se convencionar esse conhecimento por meio de representações que sejam imediatas, a fim de acompanhar o ritmo do desenvolvimento científico. Ensina Mazzotti (1994, p.67) que “a ancoragem fornece à objetivação seus

¹⁵ Exemplo: “[...] quando nós dizemos que uma pessoa sofre de ansiedade, nós queremos dizer que está ansiosa, ou se comporta de uma maneira ansiosa.” (MOSCOVICI, 2010, p. 77)

elementos imaginados a título de pré-constructos, para servir à elaboração de novas representações.”, o que nos fornece um melhor entendimento a respeito da dinamicidade das representações.

Para a autora (1994, p. 63), a análise da objetivação e da ancoragem das representações é a maior contribuição oferecida pela TRS, uma vez que “permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva.”. Essa assertiva também respalda a escolha do referencial teórico-metodológico desta investigação, uma vez que o estágio supervisionado está situado tanto no campo educacional-social como no educativo-cognitivo.

3.1.5 Causalidades e representações sociais

Segundo Mazzotti (1994, p. 64), Moscovici aponta três características básicas com relação a situação social em que são elaboradas as representações, são elas:

a) dispersão das informações, o que faz com que os dados de que o sujeito dispõe sobre um novo objeto social sejam, ao mesmo tempo, excessivos e insuficientes, contribuindo para a incerteza quanto ao âmbito das questões envolvidas; b) pressão para a inferência, gerando desvios nas operações intelectuais, na medida em que o sujeito precisa, a qualquer momento, no curso das conversações cotidianas, estar pronto para dar sua opinião, tornando estáveis impressões com alto grau de incerteza e c) focalização sobre um determinado aspecto ou ponto de vista, o que influencia o estilo de reflexão do sujeito.

Essas especificidades interferem no funcionamento cognitivo dos sujeitos, levando-os a inferir causalidades capazes de demonstrar o que está estabelecido em seu pensamento a respeito de um determinado fato, situação ou objeto; o que ocorre de maneira natural na constituição das representações e neutraliza o raciocínio, pois ocorre antes de sua ação, antes do desenvolvimento de sua função.

A Teoria das Representações Sociais baseia-se na diversidade que integra cada componente social – indivíduos, atitudes e fenômenos – considera suas características e procura descobrir a estabilidade, a convenção e a previsibilidade a partir dessa diversidade. Para essa teoria, os objetos não se apresentam como são e o pensamento social leva a suspeitas, as quais, por sua vez, levam a causalidades.

Ao identificarmos a repetição de um fenômeno, correlacionamo-lo a nossas representações já estabelecidas e, caso não encontremos um protótipo correspondente,

buscamos uma explicação, uma causalidade. Identifica-se aqui a causalidade primária e a causalidade secundária. Pela primeira, transfere-se a busca da causa pela busca de motivos e intenções. “Em vez de dizer: ‘por que razão ele se comporta desse modo?, nós dizemos: “Com que propósito ele se comporta assim?” (MOSCOVICI, 2010, p. 82). Dessa forma, acredita-se na existência de uma premeditação e a tendência é representar uma causa.

A causalidade secundária desfaz-se das subjetividades e parcialidades e foca os dados experimentais, recolhe-os e classifica-os de modo a identificar sua causa. Parte-se do efeito para a causa e os relaciona. Outra causalidade a ser considerada é a social, que trata das atribuições, das inferências e da transitividade entre ambas. Primeiramente, é necessário ressaltar que a teoria da atribuição procura explicar as atribuições de comportamento que uma pessoa faz à outra – causalidade pessoal – e as atribuições de comportamentos feitas ao ambiente – causalidade situacional. Essas atribuições são determinadas pelas representações sociais.

Faz-se necessário acentuar que as representações elaboradas acerca de uma imagem estão relacionadas às relações de força e ao lugar social que as pessoas ocupam, sendo esses fatores determinantes de elaboração das representações, as quais podem, inclusive, ser bem diferentes: podendo uma atribuir causalidade pessoal enquanto a outra atribui causalidade situacional.

Para a Teoria das Representações Sociais, “[...] o pensamento é *bicausal* e não *monocausal* e estabelece, simultaneamente, uma relação de causa e efeito e uma relação de fins e meios.” (MOSCOVICI, 2010, p.80) e as duas causalidades agem juntas, são transitáveis e, algumas vezes, misturam-se. Assim, é possível que um fim seja transformado em resultado¹⁶, além de outras manipulações entre fins (intenções) e meios.

3.1.6 As representações sociais e a pesquisa em educação

Assim como todas as relações sociais, a educação não está imune às representações sociais e suas consequências, principalmente porque a educação está intrinsecamente vinculada às várias ciências, sejam elas exatas, biológicas ou humanas. Dessa forma, aquilo que, na relação educação-ciência for real ou for representado de tal modo a tornar-se real,

¹⁶ Exemplo: “Quando os nazistas, portanto, colocaram fogo no Reichstag, fizeram isso para que suas perseguições parecessem não a execução de um plano [um fim], mas o resultado, cuja causa seria, supostamente, o incêndio colocado por seus inimigos e cuja fumaça escondia um ‘fogo’ muito diferente”. (MOSCOVICI, 2010, p. 84)

certamente, influenciará cada um dos componentes dessa relação e, conseqüentemente, todas as demais relações dela advindas.

Sendo os agentes da educação, assim como todas as pessoas, tanto produtores como receptores dessas representações e estando eles em uma posição ímpar, o ambiente educacional, suas representações mostram-se de extrema importância tanto para os estudos sobre educação como para as próprias ciências que a compõe e para o desenvolvimento social. Em outras palavras, a forma como uma coletividade educacional representa determinadas ideias influi em como se fará a educação e a divulgação da ciência ao senso comum a partir da transformação dessas representações em realidade naturalizada por elas, o que determinará a formação de novos paradigmas, de novos protótipos.

Ao dar-se conta desse fenômeno, os agentes do sistema educacional têm um importante meio de imunização contra os mecanismos de controle social, ou contra os que usam a educação como um desses mecanismos. Cabe aqui atentar, principalmente, para os formadores de formadores, os quais, por meio do exercício de sua profissão, possuem um mínimo de liberdade, ainda que cerceada por vários fatores políticos, sociais e profissionais, para integrar, desintegrar e modificar representações sociais, as quais serão naturalizadas pela ação da repetição e do tempo e transformar-se-ão em realidade social.

Além disso, é preciso considerar que estudantes e professores trazem suas experiências e as impressões coletivas do grupo ao qual pertencem para a interação educacional, e que o modo como interpretam suas relações e agem em relação aos membros do processo educativo não escapam da carga simbólica que carregam, influenciando, de modo positivo ou negativo, no processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente no processo educacional como um todo. Trazemos aqui as palavras de Mazzotti (1994, p. 60-61):

Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Considerando-se a capacidade das representações sociais em relacionar o que é simbólico, fornecido pelas interações sociais, em construções com força teórica para o universo consensual, podendo, inclusive contemplar conceitos científicos, pode-se afirmar que esta teoria tem muito a contribuir com as pesquisas em educação.

3.2 A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL

A Teoria do Núcleo Central (TNC) foi proposta no contexto científico da pesquisa experimental, por meio da tese *Jogos, conflitos e representações sociais*¹⁷, apresentada por Jean-Claude Abric em 1976, na *Université de Provence*, que trata da organização interna das representações sociais. (SÁ, 2002). É uma abordagem complementar à TRS que pretende contribuir “para que a teoria das representações sociais se torne mais heurística para a prática social e para a pesquisa” (FLAMENT, 1989, p. 204 apud SÁ, 2002, p. 51).

Para Abric (1994, p.19 apud SÁ, 2002, p. 62),

[...] a organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas além disso toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de mais elementos que dão à representação o seu significado.

Abric buscou em Fritz Heider (1927) e em Solomon Asch (1946) a ideia de organização centralizada em um núcleo para caracterizar a representação social como sendo composta por um elemento central que determina o significado do objeto apresentado. Além disso, a própria TRS indica a existência de um núcleo ao introduzir a noção de “núcleo figurativo” (SÁ, 2002), que se trata de uma estrutura em que se articulam os elementos de representação, os quais são reorganizados e deles são apreendidas qualidades icônicas que passam a ter uma autonomia relativa em relação ao objeto principal.

Porém, conforme esclarece Sá (2002), há diferenças entre o núcleo figurativo e o núcleo central, uma vez que este não tem o caráter imagético daquele. Para Flament (1987, p. 145 apud SÁ, p. 66) o núcleo central “é uma estrutura que organiza os elementos da representação e lhes dá sentido”. Tal proposição atende de forma clara a esta pesquisa, que procura identificar as representações sociais dos estagiários acerca da realização do estágio e, para lograr êxito, haverá que buscar a organização e a significação dessas representações.

¹⁷*Doctorat D'État – Jeux, conflits et représentations sociales*

3.2.1 Para entender o núcleo central

Segundo Abric (1994, p. 73) apud Sá (2002, p. 67), o núcleo central é “subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente.” e cumpre duas funções essenciais:

uma função geradora: ele é o elemento pelo qual se cria, ou se transforma, a significação dos outros elementos constitutivos da representação. É por ele que esses elementos tomam um sentido, um valor;

uma função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos laços que unem entre si os elementos da representação. Ele é nesse sentido o elemento unificador e estabilizador da representação (ABRIC, 1994, p. 22 apud SÁ, 2002, p. 70).

Dessa forma, constata-se a importância do núcleo central para se conhecer o objeto da representação social e a organização de seus conteúdos; e a importância dessa organização na constituição da própria representação. Além disso, Abric (1994, p. 78 apud SÁ, 2002, p. 73) atribui ao núcleo central as seguintes características: determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas e a elas relacionadas; marcado pela memória coletiva do grupo e ao sistema de normas ao qual ele se refere; constitui a base comum das representações sociais a qual é partilhada coletivamente; possui função consensual; realiza e define a homogeneidade de um grupo social; é estável; é coerente; é resistente às mudanças; possui função de continuidade e de permanência da representação; é relativamente independente do contexto social imediato da representação.

3.2.2 Para entender o sistema periférico

Segundo a TNC, o outro elemento constitutivo da representação social é o sistema periférico, que é um complemento do sistema central, constituído pelos elementos periféricos da representação e possui as seguintes características: é sensível; é determinado pelas características do contexto imediato; é flexível, permite a integração das experiências e histórias individuais; suporta a heterogeneidade do grupo; suporta as contradições; é evolutivo.

Em relação às funções que desempenha nas representações, o sistema periférico protege o núcleo central, pois absorve as novas informações ou eventos suscetíveis de colocá-lo em questão; também regula e adapta o sistema central aos constrangimentos e às

características da situação concreta, permitindo sua concretização em termos de tomadas de posições ou de condutas; possibilita a diferenciação do conteúdo e certa modulação individual da representação; permite a integração das variações individuais ligadas à história dos sujeitos na representação, o que possibilita a elaboração de representações sociais individualizadas, organizadas em torno de um núcleo central comum.

Sá (2002, p. 77), recorrendo a Abric, conclui que “o sistema central é estável, coerente, consensual e historicamente determinado; o sistema periférico é, por seu turno, flexível, adaptativo e relativamente heterogêneo.” e, recorrendo a Flament, afirma que o núcleo central é constituído por prescrições absolutas e incondicionais e o sistema periférico por prescrições condicionais. Para Flament (1994 apud Sá, 2002), há uma dialética contínua entre o funcionamento do núcleo com a periferia e os esquemas incondicionais aparecem incontornáveis – ou, segundo Moscovici (1992), não-negociáveis – no contraste com a condicionalidade da periferia. Entretanto Flament apud SÁ, 2002) apresenta uma ideia geral, uma hipótese, de condicionalidade das representações sociais; tal condicionalidade influencia a transformação das representações sociais em decorrência de mudanças das práticas sociais e essa transformação decorre de mudanças no sistema periférico, que, por sua vez, podem gerar mudanças no núcleo central, transformando a representação social de maneira reversível ou irreversível.

3.2.3 A TNC como aporte metodológico da TRS

A TNC oferece à TRS um aporte metodológico capaz de orientar as pesquisas em representação social e oferecer aos pesquisadores uma segurança metodológica. Explica Sá (2002) que, nas pesquisas em representações sociais, a escolha da metodologia, principalmente dos procedimentos de coleta de dados, implica na construção do próprio objeto de pesquisa, que assume sua especificidade metodológica plena quando, segundo esquema sequencial proposto por Abric, realiza-se o balizamento da organização interna da representação por meio do levantamento dos elementos que provavelmente compõem o núcleo central e sua verificação ou identificação definitiva a partir das cognições inicialmente levantadas.

O levantamento dos elementos que compõem o núcleo central implica o uso de métodos com propriedades quantitativas e qualitativas. Moliner (1994)apud Sá (2002, p. 112) atribui quatro propriedades às cognições centrais:

seu valor simbólico, seu poder associativo, sua saliência e sua forte conexidade na estrutura [...] as duas primeiras são propriedades qualitativas e nos são ditadas pela teoria das representações; as duas outras são propriedades quantitativas e aparecem como consequência da primeira.

O valor simbólico diz respeito a uma ligação imperecível entre as cognições centrais e o objeto da representação, uma vez que aquelas são os símbolos deste. O poder associativo foi proposto por “Moscovici (1961) [quando] observa[ou] que certas noções se caracterizam por sua polissemia e sua capacidade de associação a outros termos” (MOLINER, 1994, p. 206-207). A saliência refere-se à frequência das cognições no discurso e decorre do valor simbólico das cognições centrais; já a conexidade diz respeito ao número de relações que uma cognição estabelece com outros elementos da representação.

Explica Sá (2002) que Moliner (1994) propôs ainda a distribuição dos métodos de pesquisa do núcleo central em métodos de levantamento – saliência e conexidade; e métodos de identificação – valor simbólico e poder associativo.

3.2.3.1 Métodos de levantamento

As propriedades quantitativas, apesar de insuficientes, são imprescindíveis para a identificação do núcleo. Explica Sá (2002) que para realizar esse levantamento é necessário evidenciar a saliência e a conexidade dos elementos que compõem a representação, conforme classificações metodológicas propostas por Abric (1994) e Moliner (1994).

Quanto à conexidade, Sá (2002) destaca os seguintes métodos: constituição de pares de palavras, comparação pareada, constituição de conjuntos de palavras. Em relação à saliência, Sá (2002) evidenciou os seguintes métodos: a evocação ou associação livre, a hierarquização de itens; a indução por cenário ambíguo¹⁸.

3.2.3.1.1 *Constituição de pares de palavras e comparação pareada*

Descrito por Abric (1994 apud Sá, 2002), nesse método, pede-se ao sujeito que, diante das associações livres que realizou, constitua pares de palavras com a característica ir juntas; à

¹⁸A indução por cenário ambíguo, método desenvolvido por Moliner (1993), envolve procedimentos de levantamento e de identificação dos elementos do núcleo central (SÁ, 2002), que implica em formulação e validação de hipóteses, por essa razão trataremos desse método no tópico destinado aos métodos de identificação das representações.

medida que há a repetição de uma determinada palavra, pode-se dizer que foram encontrados termos polarizadores, os quais podem ser os organizadores da representação social. Dando continuidade ao método, é importante identificar, por meio de uma entrevista, por exemplo, que tipo de relação foi utilizado pelo sujeito para associar os termos. Esse método possui uma variante chamada de *comparação pareada*; aqui, os pares são formados pelo pesquisador e o sujeito atribui a cada um valores de similitude de muito semelhante a muito dessemelhante.

3.2.3.1.2 *Constituição de conjuntos de palavras*

Ainda em relação à conexidade dos elementos da representação, Sá (2002) fala sobre a técnica de *constituição de conjuntos de palavras*, cujo objetivo é o de “apreender as estruturas esquemáticas da representação, analisando as divisões efetuadas pelos sujeitos e seus fundamentos a partir dos laços de similitude.” (ABRIC, 1994, p.73 apud SÁ, 2002, p.125). Esse método consiste em solicitar ao sujeito que agrupe ou reagrupe itens a ele oferecidos ou por ele produzidos em diferentes pacotes, reunindo os que vão bem juntos; em continuidade ao método, os sujeitos devem ser questionados a respeito dos reagrupamentos realizados.

3.2.3.1.3 *A evocação ou associação livre*

A evocação ou associação livre é “uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação” (ABRIC, 1994, p. 66 apud SÁ, 2002, p. 115). O pesquisador oferece ao sujeito um termo indutor, geralmente verbal e coincidente ao objeto de pesquisa, e a partir dele, o sujeito expõe as palavras ou expressões que lhe tenham vindo imediatamente à lembrança. Consiste em combinar a frequência da evocação à ordem média de evocação de cada palavra, o que indicará a saliência (MOLINER, 1994, apud SÁ, 2002). Essa técnica permite o acesso rápido aos elementos que constituem o universo semântico do objeto de pesquisa e a atualização de elementos implícitos ou latentes. Elegemos, especificamente, essa técnica para coletar e analisar os dados da pesquisa; é o que veremos adiante.

Sá (2002, p. 117), com o auxílio de uma pesquisa realizada por Vergés (1992), explica que a “a partir da interseção da frequência média da evocação do inteiro conjunto de palavras com a média das suas respectivas ordens médias de evocação, são definidos quatro quadrantes que conferem diferentes graus de centralidade às palavras que os compõem.”. Reservam-se ao quadrante superior esquerdo as cognições que provavelmente compõem o núcleo central da

representação. Vergès dá continuidade à metodologia de sua pesquisa com a elaboração de categorias que emergem dos dados já obtidos pelo tratamento dos dados da evocação, ligando-os aos elementos mais frequentes; a partir do desenvolvimento desse método, articula as categorias ao desenvolvimento geral da representação.

3.2.3.1.4 A hierarquização de itens

A hierarquização de itens consiste em “pedir para os sujeitos escolherem em uma lista preestabelecida a partir de entrevistas exploratórias os itens mais importantes ou mais característicos do objeto de representação.” (MOLINER, 1994, p. 211-212 apud SÁ, 2002, p. 120). Esse método também permite identificar as saliências das cognições de uma representação; dele variou as *triagens hierarquizadas sucessivas* de Abric (1984) e as *escolhas sucessivas por blocos* de Guimelli (1989).

As triagens hierarquizadas sucessivas constituem um mecanismo para se obter a ordem média de evocação, uma vez que a simples ordem de evocação de uma cognição pode ser contestável. Esse mecanismo implica em buscar os termos obtidos na associação livre de palavras e solicitar aos sujeitos que os separem em dois grupos, um de maior e um de menor importância; busca-se o de maior importância e repete-se a operação sucessivamente até se obter uma ordem de importância dos elementos que originará o cálculo da ordem média de evocação.

A escolha sucessiva por blocos consiste em oferecer ao sujeito vinte itens, dos quais ele separa um bloco dos quatro mais importante que valem mais dois (+ 2) e um bloco com os quatro menos importantes que valem menos dois (-2); repete-se a operação com os itens restantes que agora valem respectivamente mais um (+1) e menos um (-1), restando um bloco de valor zero. Conforme Sá (2002, p. 122), esse método permite evidenciar relações de similitude e as relações de antagonismo e de exclusão por meio do cálculo de um índice de distância.

3.2.3.1.5 A análise dos dados

Para tratar os dados decorrentes dos métodos de levantamento, foi introduzida, no campo das representações sociais, a *análise de similitude* por Claude Flament, com as contribuições de Vergès e Degenne. Explica Sá (2002) que se refere uma técnica de tratamento de dados, desenvolvida para as pesquisas em representações sociais; trata-se do

cálculo do índice de similitude em cada par de itens, “admite-se que dois itens serão tanto mais próximos na representação quanto um número mais elevado de sujeitos os trate da mesma maneira [...]” (MOLINER, 1994 p. 141 apud SÁ, 2002, p. 128).

3.2.3.2 Métodos de identificação

Dentre os principais métodos de identificação do núcleo central, considerando suas propriedades qualitativas, destaca-se o da indução por cenário ambíguo (ISA)¹⁹ e os esquemas cognitivos de base (SCB)²⁰.

3.2.3.2.1 Indução por cenário ambíguo

Segundo esse método desenvolvido por Moliner (1993), primeiramente, elabora-se um instrumento capaz de gerar uma hipótese a respeito da centralidade dos elementos da representação, por exemplo, solicita-se dos sujeitos uma resposta a uma indagação a respeito do objeto de pesquisa em questão, tais respostas devem ser analisadas e categorizadas. Em seguida, elabora-se um instrumento (texto), denominado cenário ambíguo, que não identifica, porém não refuta o objeto da pesquisa, e também não usa os elementos que foram categorizados; desse instrumento originam-se dois, um cujo fecho confirma a existência do objeto e outro que a refuta; disponibilizam-se aos sujeitos os dois instrumentos (favorável e desfavorável à existência da representação) associados aos elementos inicialmente levantados (categorizados) e solicita-se aos sujeitos que marquem aquelas que estiverem relacionadas a cada instrumento. Os elementos marcados no instrumento favorável à constituição da representação do objeto de pesquisa constituem o núcleo daquela representação e os elementos marcados no instrumento que refuta a constituição do objeto constituem o sistema periférico, uma vez que, conforme levantamento realizado na primeira etapa, todos os elementos categorizados estão comprovadamente relacionados à representação do objeto.

¹⁹*Induction par Scénario Ambigu*

²⁰*Schèmes Cognitifs de Base*

3.2.3.2.2 *Esquemas cognitivos de base*

Desenvolvido por Christian Guimelli e Michel-Louis Rouquette, esse método considera principalmente a propriedade associativa do núcleo central e concentra-se nas relações entre os elementos da representação social. Segundo Guimelli e Rouquette (1992, apud SÁ, 2002), a análise estrutural das representações é mais refinada quando as relações entre seus elementos são vinculadas a tipos formais e é mais fidedigna quando é possível identificar sistematicamente os elementos centrais. O método prescreve a formalização de diferentes operadores das relações da representação, designados por trigramas, e organizados em esquemas cognitivos de base (grupos ou blocos de operadores).

O método dos esquemas cognitivos de base desenvolve-se oferecendo ao sujeito uma palavra indutora; depois, solicita-se ao sujeito que escreva, de imediato, outras palavras que lhe venham à mente em decorrência da palavra indutora. Em seguida, o sujeito deve explicar sucintamente o motivo da escolha de cada uma das três palavras. Dando continuidade, o pesquisador oferece ao sujeito os operadores previamente elaborados e separados nos esquemas cognitivos e este deve decidir “sim”, “não” ou “talvez” para a existência da relação preconizada pelos operadores entre a palavra indutora e as três palavras evocadas pelo sujeito. Os dados são tratados mediante o cálculo de um índice de valência, ou seja, da “propriedade de uma cognição entrar em um maior ou menor número de relações com outras cognições do sistema representacional.” (SÁ, 2002), conforme estudos de Guimelli (1993); entendemos esse índice como uma medida dos diferentes aspectos da palavra indutora.

Sá (2002, p. 143), ao explicar como se calcula a valência diz:

Tomando-se apenas as respostas positivas (opção ‘sim’) como indicativas da identificação pelo sujeito de uma relação definida entre a palavra indutora e a sua própria associação, a valência é dada pelo resultado da divisão do número de respostas positivas pelo número total de respostas, ou seja, computadas no denominador também as respostas ‘não’ e ‘talvez’.

Assim sendo, obtém-se um indicador do poder associativo da cognição da palavra indutora, uma vez que para realizar as associações, o sujeito protagonizou um exercício de reflexão, de julgamento; efetivou associações e não apenas conexões. Explica Guimelli (1993, p. 557 apud SÁ, 2002, p. 143) que “o número de relações mantidas por um elemento central com outros elementos do campo será consideravelmente maior que do que um número observado por um elemento periférico.”. Dessa forma é possível identificar os elementos do

núcleo central e os do sistema periférico da representação. Esse método é passível de variações, a fim de atender às especificidades e à diversidade de pesquisas.

No próximo item, veremos os procedimentos metodológicos realizados nesta pesquisa.

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo procuramos descrever as Representações Sociais dos alunos concluintes dos cursos de licenciatura de Instituições de Ensino Superior na região do Triângulo Mineiro sem influenciar na formulação das respostas colhidas, a fim de preservar a objetividade do estudo. Além disso, procuramos descrever como estão estruturados o núcleo central e o sistema periférico dessas representações.

A pesquisa descritiva tem como finalidade entender o objeto de interesse considerado em um tempo e em um espaço determinados; para isso, procura conhecer um fenômeno sem alterá-lo (SELLTIZ; COOK S; WRIGHTSMAN, 1987), ou seja, o pesquisador não interfere nos fatos ou fenômenos, apenas observa, registra, analisa, classifica e interpreta (RODRIGUES, 2007).

Considerando-se os objetivos a serem alcançados, neste estudo, além de contar com material coletado de modo qualitativo, característico das pesquisas em ciências humanas e sociais, utilizaram-se também dados quantitativos. Essa associação é desejada nas pesquisas que se baseiam na Teoria da Representação Social, conforme podemos comprovar nas palavras de Sá (2002, p.110) ao referir-se à Teoria do Núcleo Central:

Embora a análise de similitude continue a desempenhar um importante papel na pesquisa do núcleo central, sua ênfase quantitativa é melhor apropriada, como será visto, em conjunção com uma perspectiva qualitativa, essencial esta para a definição da centralidade estrutural das diferentes cognições.

Os resultados obtidos quantitativamente foram agregados ao estudo com o intuito de auxiliar na realização das análises qualitativas, realizadas com o suporte teórico da Análise de Conteúdo, da Teoria das Representações Sociais e da Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais.

Segundo Flick (2009), é possível que os métodos qualitativos e os quantitativos sejam associados em um mesmo estudo. As duas abordagens podem ser adotadas paralelamente, alternadamente ou concomitantemente, ou seja, podem ser adotadas abordagens diferentes em

cada fase do estudo ou as duas abordagens, sendo possível realizar a combinação dos dados qualitativos e quantitativos. Para Flick (2009, p.46):

As combinações mais frequentes estabelecidas entre as duas abordagens ocorrem por meio da associação dos resultados das pesquisas qualitativa e quantitativa no mesmo projeto ou em projetos distintos, um após o outro ou simultaneamente. Um exemplo pode ser a combinação entre os resultados de um levantamento e os de um estudo de entrevistas, podendo esta combinação ter diferentes objetivos:

- obtenção de um conhecimento mais amplo sobre o tema da pesquisa, em comparação ao conhecimento fornecido por uma única abordagem.
- ou a validação mútua das descobertas de ambas as abordagens.

A pesquisa qualiquantitativa é denominada por Gray (2012, p.166) como método misto e Creswell *et al.* (2003, p. 212 apud GRAY, 2012, p. 166) define os métodos mistos como “a coleta ou a análise de dados quantitativos e qualitativos em um único estudo, no qual os dados são coletados de forma concomitante ou sequencial, recebem prioridade e envolvem a integração de dados em uma ou mais etapas no processo de pesquisa.”. O método misto é “baseado em uma visão de que o conhecimento é socialmente construído e baseado na realidade do mundo que vivenciamos e no qual vivemos” (JOHNSON *et al.*, 2007 apud GRAY, 2012, p.167), o que vem ao encontro da Teoria das Representações Sociais.

3.3.1 Caracterização da população de estudo

A população de estudo foi composta por 89 (oitenta e nove) sujeitos, alunos concluintes de cinco cursos de licenciatura em quatro instituições de ensino superior do Triângulo Mineiro, sendo uma da Rede Federal de ensino e três da iniciativa privada, situadas nas cidades de Uberaba, Uberlândia e Monte Carmelo. A escolha das instituições deveu-se ao número de sujeitos que estavam concluindo ou já haviam concluído o estágio; esse número é considerado importante devido ao caráter qualiquantitativo das representações sociais.

De modo geral, quanto mais numeroso o grupo de participantes, mais estáveis serão os resultados, afinal uma amostra maior tende a gerar resultados menos suscetíveis de influência pela presença de casos extremos e aproximar-se da realidade observada na população de que é extraída; ou seja, permite estimativas mais confiáveis das ocorrências do fenômeno na população. (Wachelke; Wolter, 2011, p.523).

O quadro4 apresenta a distribuição dos participantes por curso:

Instituição de Ensino	Curso	Nº participantes
01	Licenciatura em Pedagogia	17
01	Licenciatura em Ciência Biológicas	20
02	Licenciatura em Ciências Sociais	13
03	Licenciatura em Pedagogia	21
04	Licenciatura em Pedagogia	18
Total		89

Quadro 4: Distribuição do número de participantes por curso e por IES.

Os estudantes de cada curso que já haviam concluído ou estavam em fase de conclusão do estágio supervisionado obrigatório participaram da pesquisa, de modo a lograr um número significativo de sujeitos, a fim de uma utilização adequada do software EVOC na evocação das palavras por ocasião da análise dos dados, somando 89 (oitenta e nove) participantes, conforme o Quadro 4.

3.3.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

3.3.2.1 Análise dos PPCs

Além dos estudos bibliográficos, que são parte integrante de toda a pesquisa, realizamos também análise dos PPCs dos cursos investigados, que possibilitou caracterizar o que se pretende do estágio supervisionado, ou seja, que características ideais estão previstas, que contribuições o estágio deve dar ao processo de formação de professores; e qual o direcionamento os PPCs têm dado ao estágio nos cursos de licenciatura. Outro foco da análise dos projetos foi identificar como estão previstos o acompanhamento, a orientação e a avaliação do estágio supervisionado e sua recorrência nos PPCs.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2001, p.169), a análise de documentos pode ser combinada com outras técnicas de coleta: “Nesses casos, ela pode ser usada, tanto como uma técnica exploratória (indicando aspectos a serem utilizados por outras técnicas), como para ‘checagem’ ou complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas.”. Neste trabalho os resultados da análise dos projetos dos cursos serviram para ancorar os resultados encontrados com a aplicação do questionário e com a realização das entrevistas de grupo focal.

3.3.2.2 Questionário

Outro instrumento de coleta de dados deste estudo foi um questionário (APÊNDICE B). Para a elaboração do questionário considerou-se os objetivos da pesquisa. O instrumento, que é composto por 34 questões, foi dividido em duas partes:

- Perfil – oito questões fechadas e quatro questões abertas: objetiva caracterizar os sujeitos da pesquisa;
- Realização do estágio – subdividida em cinco tópicos: objetiva caracterizar a realização do estágio supervisionado:
 - Instituição que estuda – duas questões fechadas;
 - Professor orientador do estágio (IES)–três questões fechadas;
 - Escola onde realiza (ou) o estágio – três questões fechadas;
 - Professores que acompanham (supervisores) do estágio – oito questões fechadas;
 - Realização do estágio – quatro questões fechadas e duas questões abertas.

O questionário foi aplicado mediante a autorização dos estudantes, que se deu por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), durante o período de aula cedido pelos professores das turmas. Antes da aplicação, foram esclarecidos aos estudantes os termos do TCLE, no qual constam os objetivos da pesquisa além de garantir a plena liberdade do sujeito para participar ou não da pesquisa e o sigilo em relação às informações colhidas.

Gil (1987, p.124) define o questionário como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” O questionário foi aplicado aos sujeitos da pesquisa no intuito de colher dados referentes ao perfil, núcleo central e sistema periférico das representações sociais dos estudantes acerca da realização do estágio supervisionado obrigatório dos cursos de licenciatura na região do Triângulo Mineiro.

3.3.2.3 Entrevista de Grupo Focal

Outro instrumento de coleta utilizado nesta pesquisa foi a entrevista de Grupo Focal. “Uma entrevista tipo grupo focal é uma entrevista com um pequeno grupo de pessoas sobre

um tópico específico. Em regras, os grupos são formados por 6 a 8 pessoas que participam da entrevista por um período de 30 minutos a 2 horas” (PATTON, 2002, *apud* FLICK, 2009, p. 181). Neste estudo, foram realizadas duas entrevistas, cada uma em uma IES, durante aulas cedidas pelos professores; todos os estudantes presentes na sala foram convidados e os que manifestaram interesse compuseram os grupos. Para orientação da entrevista foi elaborado um roteiro (APÊNDICE D) e a mediação da entrevista foi realizada pela pesquisadora. A primeira entrevista contou com sete participantes e a segunda, com quatro. Em cada grupo, antes do início da entrevista, os participantes receberam o TCLE (APÊNDICE C), foi realizada a leitura do documento em voz alta, os objetivos da pesquisa foram explicitados e os participantes assinaram o documento. Durante o desenvolvimento da pesquisa procedimento, os estudantes mostraram-se interessados pelo assunto, receptivos e dispostos a colaborar com a pesquisa.

De acordo com De Antoni et al. (2001), o grupo focal busca obter a compreensão de seus participantes em relação a algum tema, através de suas próprias palavras e comportamentos. Os participantes descrevem, detalhadamente, suas experiências, o que pensam em relação a comportamentos, crenças, percepções e atitudes. Dentre as vantagens da utilização do grupo focal destaca-se a promoção do *insight*, quando

os participantes se dão conta das crenças e atitudes que estão presentes em seus comportamentos e nos dos outros, do que pensam e aprenderam com as situações da vida, através da troca de experiências e opiniões entre os participantes. O GF auxilia o pesquisador a conhecer a linguagem que a população usa para descrever suas experiências, seus valores, os estilos de pensamento e o processo de comunicação. (De Antoni et al., 2001, p. 41)

Conforme se pode constatar no excerto, a entrevista de grupo focal contempla o primeiro princípio metodológico das Representações Sociais apresentado por Moscovici (2010), o da coleta do material de amostras das conversações, as quais podem familiarizar as relações entre os sujeitos, objetos e ideias de modo a formar um consenso.

3.3.3 Procedimentos de Análise de dados

Para as análises dos dados, foram utilizados os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), o software EVOC (Junção de programas que permitem a análise de

evocações²¹, versão 2000), e os referenciais da Teoria do Núcleo Central de Abric (apud SÁ, 2002)

3.3.3.1 Associações livres – EVOC

A evocação ou associação livre de palavras é uma técnica utilizada para coletar elementos constitutivos das representações sociais. Para Abric (1994, p. 66 apud VIEIRA, 2006, p. 130), “A associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou mascarados nas produções discursivas”. Trata-se de uma “técnica para identificar, por meio da frequência da ordem das palavras evocadas, as que são centrais e as que são periféricas.” (VIEIRA, 2006, p. 127). Consiste em oferecer ao sujeito um termo indutor e solicitar-lhe outros termos que lhe venham à mente imediatamente ao termo indutor, além disso, o sujeito deve destacar o que considerar mais importante em relação ao tema. Nesta pesquisa, a associação livre de palavras foi realizada utilizando-se o software EVOC, versão 2000, para análise das respostas dadas às alíneas “a” e “b” da questão 13 do questionário, conforme se pode verificar no Quadro 5.

<p>B) SOBRE A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO</p> <p>13. a) Escreva3 (três) palavras que lhe vêm a sua mente ao ler a frase em destaque:</p> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO</p> </div> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>b) Das palavras que escreveu, assinale a que você considera mais importante.</p>
--

Quadro 5: Questão nº 13 do questionário
Fonte: Questionário

Para análise dessa questão foi usada a técnica de Associação Livre de Palavras - software EVOC (*Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations, de Verges*)

²¹*Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations, de Verges*

versão 2000. As questões fechadas foram tabuladas no programa *Microsoft Office Excel 2007* e delas foram gerados gráficos, considerando-se a frequência de cada resposta.

Dentre os dezesseis programas que compõe o EVOC, conforme a figura 1, cinco foram utilizados neste estudo, conforme o Quadro 6.

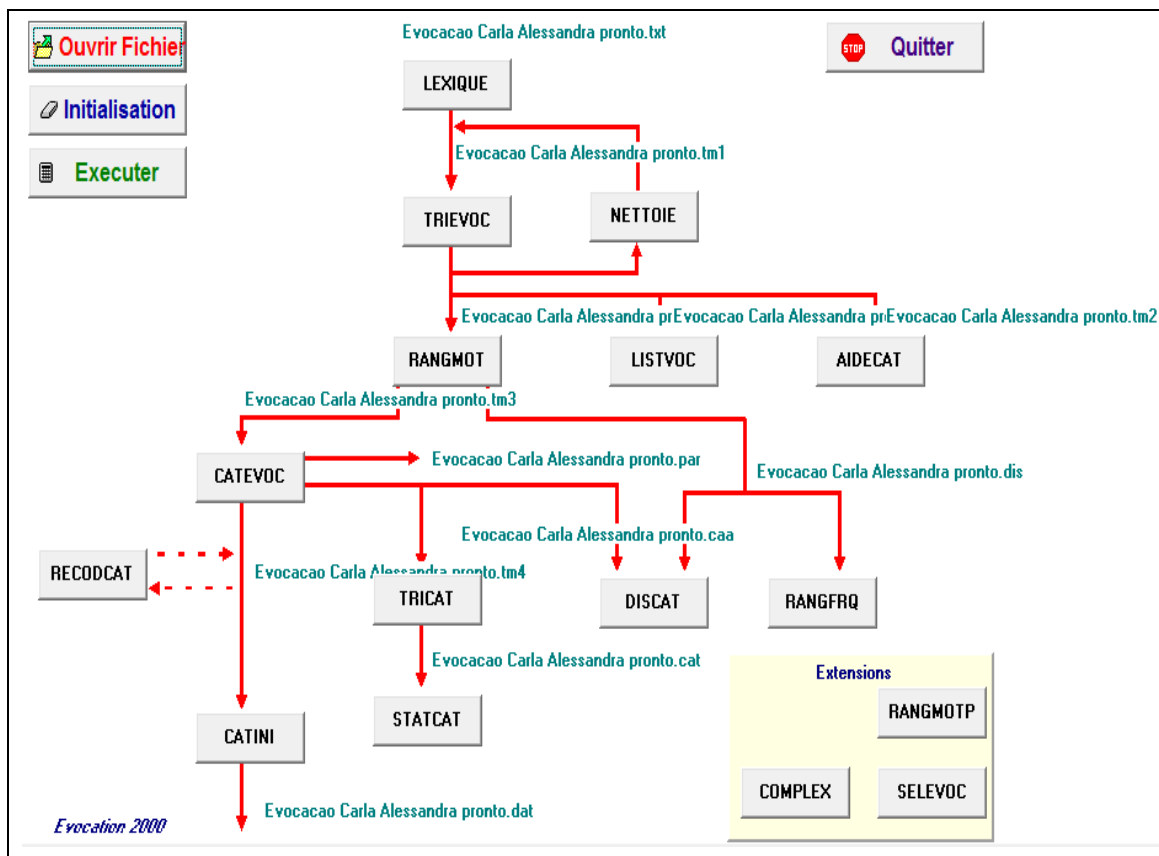


Figura 1: Programas que compõem o software EVOC.

PROGRAMA	FUNÇÃO
LEXIQUE	Isola as unidades lexicais do arquivo utilizado.
TRIEVOC	Realiza uma triagem das evocações, organizando-as por ordem alfabética.
NETTOIE	Realiza uma limpeza do arquivo, eliminando possíveis erros de digitação, unidades lexicais e evocadas em ordem alfabética, indicando quantas vezes elas foram evocadas e a ordem de sua evocação.
RANGMOT	Fornece a frequência total de cada palavra; a média ponderada da ordem de evocação de cada palavra; a frequência total e a média geral das ordens de evocação.
RANGFRQ/ TABRGFRQ	Organiza, num quadro de quatro casas, os elementos que compõem o núcleo central e a periferia de uma representação.

Quadro 6: Programas do software EVOC usados na pesquisa e suas funções.

Fonte: ANICETO; MACHADO, 2010.

A execução desses programas gera um quadro dividido em quatro quadrantes onde ficam distribuídos os dados das ocorrências de representação, cuja divisão permite identificar o núcleo central – primeiro quadrante, superior esquerdo; os elementos intermediários – segundo quadrante, superior direito; os elementos de contraste – terceiro quadrante, inferior esquerdo; e os elementos periféricos – quarto quadrante, inferior direito.

3.3.3.2A Análise de Conteúdo

Conforme ensina Bardin (2011), trata-se de uma metodologia de interpretação dos dados coletados; é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que busca superar as incertezas decorrentes da subjetividade do pesquisador e enriquecer a leitura das mensagens; para isso, utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

A análise de conteúdo tem como ponto de partida a mensagem, que expressa um significado e um sentido que não pode ser considerado como um ato isolado, posto que “os diferentes modos pelos quais o sujeito se inscreve no texto correspondem a diferentes representações que tem de si mesmo como um sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais com que está lidando quando fala ou escreve” (VARLOTTA, 2002, apud FRANCO, 2012, p.21). Dessa forma, encontramos uma identificação entre a metodologia de análise de conteúdo e as representações. Tal identificação foi constatada na Teoria das Representações Sociais por Moscovici, segundo ele,

para compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise do conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os atores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais. (MOSCOVICI, 2003, p. 86 apud FRANCO, 2012, p. 12).

Assim sendo, ao usarmos a Análise de Conteúdo como um dos métodos de análise desta investigação, mantém-se a coerência do método ao referencial teórico adotado.

A análise de conteúdo intenciona inferir conhecimentos relativos às condições de produção das comunicações e procura compreender criticamente o sentido das comunicações, considerando tanto o conteúdo manifesto quanto o latente, isto é, as significações explícitas e ocultas. A produção de inferências está relacionada à comparação dos dados obtidos com as diversas concepções de mundo, de sujeito e de sociedade, considerando-se as condições de

produção e o contexto histórico-social. Para fazer inferências sobre os conteúdos da comunicação, deverão ser respondidas as seguintes perguntas: O que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipos de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? E os silêncios? E as entrelinhas? (FRANCO, 2012, p. 25).

Bardin (2011) sugere seguir três etapas. A primeira, a *pré-análise*, é a fase em que se organizará o material a ser analisado: realizar-se-ão, inicialmente, leituras flutuantes; em seguida, a demarcação dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses e objetivos e a elaboração dos indicadores, por meio de recortes de texto nos documentos. Na segunda etapa, a *exploração do material*, serão definidas as categorias a partir de interpretações e inferências - essa etapa diz respeito ao corpus submetido à codificação, à classificação e à categorização. A terceira fase, *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*, é destinada ao tratamento dos resultados - é o momento da análise reflexiva e crítica do conteúdo.

3.3.3.2.1 *Pré-análise*

A pré-análise envolve a escolha dos documentos, a elaboração de hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Neste estudo, a pré-análise foi realizada pela leitura dos PPCs do curso, das respostas dadas às questões abertas do questionário e das mensagens produzidas nas entrevistas de grupo focal como documentos a serem analisados.

Os objetivos e hipóteses elaborados são os da própria pesquisa e os indicadores são elementos que influenciam e até determinam a realização do estágio supervisionado: as características do estágio que se pretende ver realizado e a realização do estágio idealizado e do efetivado. Esses são indicadores capazes de direcionar o levantamento dos aspectos significativos, positivos e negativos, da realização do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura.

3.3.3.2.2 *Exploração do material*

A exploração do material consiste na aplicação dos procedimentos de análise definidos na pré-análise. É uma etapa de codificação do material, que “corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo

a ser analisado.” (BARDIN, 2011). A codificação compreende a escolha das unidades de análise, a enumeração, a classificação e a agregação.

As unidades de análise dividem-se em unidades de registro e unidades de contexto. Nesta pesquisa, usamos a unidade de registro “palavra” na técnica da evocação e a unidade de registro “tema” na categorização. Ambas as unidades necessitaram de enumeração e contagem. As unidades de contexto usadas referiram-se ao perfil dos investigados e ao histórico do estágio na formação de professores no Brasil.

A exploração foi realizada por meio da leitura minuciosa dos documentos selecionados, seguida da separação das informações de cada documento de acordo com os indicadores estabelecidos, o que gerou a decomposição dos documentos. Assim, tanto as informações dos projetos como dos questionários e entrevistas foram esmiuçadas e separadas de acordo com os indicadores: características e realização do estágio, subdivididos nas categorias – características, orientação, acompanhamento e avaliação do estágio.

Em seguida, as informações foram reagrupadas em categorias, de forma que foi possível realizar uma contagem de ocorrências em cada categoria, considerando-se a quantidade de ocorrências e não a quantidade de documentos.

3.3.3.2.3 Tratamento dos resultados

O tratamento dos resultados foi realizado por meio de operações estatísticas e por inferência e interpretação. Com o respaldo da Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais identificamos onde e como se objetivam e se ancoram as representações sociais dos estudantes licenciandos da região do Triângulo Mineiro sobre o estágio obrigatório, assim como os elementos que compõem o núcleo central e os que compõem o sistema periférico dessas representações.

4 O ESTÁGIO NA PERSPECTIVA DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS: AS PROPOSTAS DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS.

Com o intuito de compreender e contextualizar os campos de pesquisa em que estão inseridos os sujeitos pesquisados, realizamos um estudo sobre as Propostas Pedagógicas dos cursos das instituições de ensino da região do Triângulo Mineiro, especialmente no que se refere ao estágio. Buscamos identificar as orientações postas nesses projetos para compreender como elas influenciam a constituição das representações sociais dos estudantes-estagiários concluintes acerca da realização do estágio obrigatório.

Para que se efetive como um dos eixos centrais da formação de professores “O Estágio precisa estar em interação com a realização do projeto pedagógico do curso de Pedagogia e das Licenciaturas como um todo.” (PEREIRA Regina; PEREIRA Rosilene, 2012, p.25), o que justifica o estudo dos PPCs dos cursos estudados.

É necessário esclarecer que, embora tenhamos solicitado os PPCs dos cinco cursos investigados, dentre as IESs pesquisadas há três que remetem a documentos anexos, duas fazem referência ao Regulamento de Estágio, os quais foram fornecidos e uma referencia um “Regimento de Estágio do Curso”, o qual não foi fornecido. Em cada proposta foram observados os seguintes aspectos em relação ao estágio: caracterização, acompanhamento, orientação e avaliação.

Objetivando manter o anonimato das instituições, elaboramos códigos para cada projeto, de modo que as instituições de ensino não serão identificadas. As instituições foram numeradas de 1 a 4 e os cursos contam com a seguinte identificação: B – Biologia; P- Pedagogia; e S- Ciências Sociais. De modo que, no Quadro 1 codificamos as instituições e cursos participantes da pesquisa.

Códigos	Descrição
1B	Curso de Biologia da Instituição 1
1P	Curso de Pedagogia da Instituição 1
2S	Curso de Ciências Sociais da Instituição 2
3P	Curso de Pedagogia da Instituição 3
4P	Curso de Pedagogia da Instituição 4

Quadro 1: Codificação das instituições e dos cursos participantes da pesquisa

Para facilitar a visualização das informações foram elaborados Quadros referentes a cada item estudado e Tabelas constando as categorias de análise. Os quadros estão nos Apêndices e as Tabelas no texto.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTÁGIO: A CATEGORIZAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DE ESTÁGIO ENCONTRADAS NOS PPCS DOS CURSOS INVESTIGADOS

Após uma leitura criteriosa dos PPCs cujos estudantes compõem os sujeitos desta pesquisa, realizamos um levantamento dos textos que caracterizam o estágio supervisionado em cada um. As informações foram organizadas em um quadro para facilitar a visualização (APÊNDICE F).

Os projetos caracterizam o estágio de diferentes maneiras e sob perspectivas diversas. Recorremos ao procedimento da “categorização” da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2012) para identificarmos, com rigor científico, as características dos estágios presentes nos projetos de cursos de formação de docente em análise. Ao elaborarmos as categorias, levamos em conta as concepções que tendem a compor o estágio como espaço e instrumento de construção do conhecimento científico. Foram elaboradas as seguintes categorias: o estágio como espaço e elemento de desenvolvimento cognitivo; o estágio como espaço e instrumento de pesquisa; o estágio como espaço e instrumento de formação profissional; o estágio como aproximação da realidade; estágio como espaço e instrumento de integração entre escola e universidade; o estágio como espaço e instrumento de interação entre universidade e sociedade.

Tabela 1: Identificação das características do estágio nos PPCs dos cursos 01P, 01B, 02S, 03P, 04P.

CARACTERÍSTICAS	Nº registros
<p>Relacionadas ao estágio como espaço de inter-relação entre teoria e prática:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O estágio [...] é parte integrante da formação de professores da Educação Básica. [...] consolidando em situações concretas do ambiente educacional <i>a articulação entre a teoria e prática</i>; (2S) 2. <i>Desenvolver</i> concepção multidisciplinar e <i>a indissociabilidade entre teoria e prática no processo formativo do licenciando</i>; (2S) 3. Os estágios [...] visam à capacitação profissional do futuro professor no ensino básico, nas áreas de Ciências e Biologia, respectivamente, <i>oferecendo-lhe condições teórico-práticas para o desenvolvimento das habilidades de planejar</i>, 	06

<p><i>conduzir e avaliar o processo de ensino-aprendizagem [...]; (1B)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Entende-se por Estágio Supervisionado a atividade curricular que o aluno realiza nas escolas públicas e/ ou privadas, com fins de capacitação profissional, em situações reais, <i>sob a forma de supervisão do professor da disciplina, durante a qual são aplicados, ampliados e/ou revistos, os conhecimentos teóricos e práticos</i>, adquiridos no Curso de Graduação; (1B) 5. Assegurar formação profissional que permita ao licenciado apreender <i>processos teórico-críticos e operativo-instrumentais</i>, para o exercício da docência em diferentes espaços educacionais; (2S) 6. O estágio supervisionado apresenta-se como uma <i>instância pedagógica para assegurar a formação teórico-prática dos alunos [...]</i> (4P) 	
<p>Relacionadas ao estágio como espaço e elemento de reflexão:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Criar situações reais <i>que promovam a prática de estudo, da análise, da problematização, da reflexão</i> e da proposição de alternativas capazes de colaborar com a melhoria das situações de ensinar e aprender encontradas nas escolas; (2S) 2. <i>O Estágio Supervisionado é um componente curricular que oportuniza o exercício da profissão docente, a reflexão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como a reflexão sobre a organização administrativa e pedagógica da instituição [...]</i> (2S) 	02
<p>Relacionadas ao estágio como espaço e instrumento de pesquisa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. É característica do estágio supervisionado: contemplar atividades de docência em todos os segmentos abordados na grade curricular, <i>como também na pesquisa, gestão escolar, supervisão e orientação, Inspeção [...]</i>; (1P) 2. No estágio são desenvolvidas atividades de aprendizagem profissional social e cultural [...] <i>ligadas ao ensino, pesquisa, extensão</i> e atividades produtiva/comercial e de prestação de serviços [...]; (2S) 3. A partir desse conhecimento, <i>levantar temas para pesquisas</i>, propor projetos pedagógicos alternativos; (3P) 4. Os estágios [...] visam à capacitação profissional do futuro professor no ensino básico, [...] <i>bem como a capacitação para atividades de pesquisa</i>; (1B) 5. O estágio [...] é parte integrante da formação de professores da Educação Básica. <i>Consiste na participação do licenciado em atividades que integrem ensino, pesquisa e extensão [...]</i>. (2S) 6. Possibilitar ao estagiário vivência real e prática das atividades profissionais da docência, <i>integrando ensino e pesquisa</i>; (2S) 7. <i>Integrar os conhecimentos de pesquisa, extensão e ensino</i> em benefício da comunidade. (2S) 	07
<p>Relacionadas ao estágio como espaço e instrumento de formação profissional:</p>	

1. O Estágio Supervisionado constitui a *interface entre a vida escolar e a vida profissional, como importante estratégia de profissionalização* [...]; (2S)
2. Com relação ao aspecto didático-pedagógico, *o estágio consiste em uma atividade [...] e de preparação para o exercício profissional* desenvolvendo atividades que se inter-relacionam e integram a formação acadêmica com a atividade prática – profissional [...]; (2S)
3. *O estágio é um momento de formação profissional* seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em unidades escolares de ensino [...]; (2S)
4. É característica do estágio supervisionado: [...] *vivência de atividades inerentes ao trabalho administrativo/pedagógico, articulando-se com a docência na formação de um pedagogo preparado nos diversos segmentos profissionais* que permitem uma experiência ampla de educação em toda sua magnitude; (1P)
5. Pretende-se construir *uma experiência de estágio que propicie a formação de um profissional autônomo que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica* [...]; (4P)
6. *Os estágios [...] visam à capacitação profissional do futuro professor no ensino básico*, nas áreas de Ciências e Biologia, respectivamente, oferecendo-lhe condições teórico-práticas para o desenvolvimento das habilidades de planejar, conduzir e avaliar o processo de ensino-aprendizagem [...]; (1B)
7. Entende-se por Estágio Supervisionado a atividade curricular que o aluno realiza nas escolas públicas e/ ou privadas, *com fins de capacitação profissional* [...]; (1B)
8. Os objetivos do estágio curricular supervisionado são:[...]
 - a. *Propiciar situações e experiências práticas docentes que aprimorem sua formação e atuação profissional;* [...]; (1B)
9. O estágio [...] é parte integrante da formação de professores da Educação Básica. Consiste na participação do licenciado em atividades que integrem ensino, pesquisa e extensão, *tríade que privilegia a formação integral do profissional*, consolidando em situações concretas do ambiente educacional a articulação entre a teoria e prática; (2S)
10. *Assegurar formação profissional* que permita ao licenciado apreender processos teórico-críticos e operativo-instrumentais, para o exercício da docência em diferentes espaços educacionais. (2S)

10

Relacionadas ao estágio como aproximação da realidade:

1. [...] o estagiário assume efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico do curso e das *necessidades próprias do ambiente institucional escolar*; (2S)
2. No estágio são desenvolvidas atividades de aprendizagem profissional, social e cultural, *proporcionadas ao aluno pela participação em situações reais de trabalho* [...]; (2S)
3. [...]o Estágio Supervisionado deverá ser uma prática pedagógica capaz de possibilitar ao seu aluno *conhecer a realidade educacional das diferentes redes de ensino*; (3P)
4. Entende-se por Estágio Supervisionado a atividade curricular que o aluno realiza nas escolas públicas e/ ou privadas, *com fins de capacitação profissional, em*

08

<p><i>situações reais</i>, sob a forma de supervisão do professor da disciplina, [...]; (1B)</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Os objetivos do estágio curricular supervisionado são: [...] <ol style="list-style-type: none"> a. Permitir uma <i>maior aproximação do aluno ao mundo do trabalho contextualizado</i>, na especialidade. [...]; (1B) 6. O Estágio busca <i>uma aproximação do estudante com a realidade profissional</i> em que atuará; (2S) 7. <i>Possibilitar ao estagiário vivência real</i> e prática das atividades profissionais da docência, integrando ensino e pesquisa; (2S) 8. <i>Criar situações reais que promovam a prática de estudo</i>, da análise, da problematização, da reflexão e da proposição de alternativas capazes de colaborar com a melhoria das situações de ensinar e aprender encontradas nas escolas; (2S) 	
<p>Relacionadas ao estágio como espaço e instrumento de integração entre escola e universidade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O Estágio Supervisionado constitui, assim, um elo entre a instituição de ensino, geradora de conhecimento, e o meio consumidor, <i>além de estreitar a relação entre o educador e o novo profissional, favorecendo o intercâmbio de ideias</i>; (1P) 2. Os objetivos do estágio curricular supervisionado são: [...] <ol style="list-style-type: none"> a. Possibilitar uma <i>maior interação entre instituições educacionais e o curso de Ciências Biológicas</i>. (1B) 	02
<p>Relacionadas ao estágio como espaço e instrumento de interação entre universidade e sociedade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5 O Estágio Supervisionado constitui, assim, <i>um elo entre a instituição de ensino, geradora de conhecimento, e o meio consumidor</i> [...]; (1P) 6 O estágio supervisionado apresenta-se como uma instância pedagógica para assegurar a formação teórico-prática dos alunos, <i>funcionando, ao mesmo tempo, como promotora da interação entre a universidade e a comunidade em âmbito local e regional</i>; (4P) 7 [...] sendo um <i>elemento importante para a inserção no mercado de trabalho</i>, especialmente com relação ao “primeiro emprego”. (2S) 	03
<p>Relacionadas ao estágio como elemento de transformação educacional (e social):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O Estágio Supervisionado <i>é indutor de novas ideias que contribuirão para análise crítica de como o currículo está sendo digerido, estabelecendo-se uma política do ensino de qualidade ao alcance de todos os discentes</i>; (1P) 2. A partir desse conhecimento, levantar temas para pesquisas, propor projetos pedagógicos alternativos, <i>tanto para a melhoria da qualidade do ensino quanto para tentar solucionar outros problemas inerentes à educação nas redes de ensino públicas e/ou privadas</i>; (3P) 3. Pretende-se construir <i>uma experiência de estágio [...] contemplando o perfil do profissional que se pretende formar: um professor/educador comprometido com o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões</i>; (4P) 	07

<ol style="list-style-type: none"> 4. <i>Criar situações reais que promovam a prática de estudo, da análise, da problematização, da reflexão e da proposição de alternativas capazes de colaborar com a melhoria das situações de ensinar e aprender encontradas nas escolas; (2S)</i> 5. <i>Facilitar o processo de atualização de conteúdos disciplinares permitindo adequar estes conteúdos às constantes inovações; (2S)</i> 6. <i>Estimular o desenvolvimento da criatividade de forma a aprimorar modelos, métodos, processos e a adoção de tecnologias e metodologias alternativas; (2S)</i> 7. <i>Integrar os conhecimentos de pesquisa, extensão e ensino em benefício da comunidade. (2S)</i> 	
---	--

Fonte: PPCs 01P, 01B, 02S, 03P, 04P.

Obs.: o número de características foi levantado a partir do número de ocorrências nos projetos e não a partir do número de projetos.

Como se pode observar na Tabela 1, nas intenções dos projetos analisados, há uma clara evolução das concepções de estágio, que se transformou de mera observação de modelos a serem reproduzidos em espaço e instrumento de construção do conhecimento. Apesar do discurso ainda vigente de que o estágio é a parte prática dos cursos, a análise constata que há a presença da teoria como integrante do estágio, com seis registros, o que ratifica a indissociabilidade entre teoria e prática na formação de professores e vai ao encontro dos estudos que indicam essa característica.

Em contrapartida, apesar dos estudos que comprovam a importância da reflexão sobre, no e a partir do estágio, esta aparece de forma muito tímida nos projetos, com apenas dois registros. Carvalho (2012) apresenta a necessidade de se criar professores reflexivos afirmando a inevitabilidade da busca de referenciais teóricos tanto na área de ensino do conteúdo específico como nos trabalhos que relacionam o que acontece em sala de aula com o espaço escolar e a sociedade como um todo.

A autora (2012) propõe que o estagiário analise sua prática em relação a quatro variáveis: interação professor-aluno, conteúdo ensinado, habilidades de ensino e processo de avaliação; segundo ela, essas variáveis influenciam o ensino e a aprendizagem e sua análise pode contribuir para o desempenho do futuro professor. Assim sendo fica comprovada a importância da reflexão durante a realização do estágio e detectada a fragilidade dos PPCs ao deixarem de caracterizá-lo como espaço e elemento de reflexão.

Apesar de recente, o estágio como pesquisa também pode ser constatado como uma forte tendência nos projetos investigados. A categorização, ao apontar sete registros, demonstra que esse componente curricular pode contemplar atividades de docência na pesquisa; que no estágio são desenvolvidas atividades de aprendizagem ligadas à pesquisa e

que, a partir do conhecimento construído nessa etapa, é possível levantar temas para pesquisas, ou seja, a pesquisa pode ocorrer no estágio, como espaço de investigação, ou a partir dele, como instrumento ou objeto de investigação, de modo direto ou indireto. Outro aspecto identificado é que “Os estágios [...] visam à capacitação profissional do futuro professor no ensino básico, [...] bem como a capacitação para atividades de pesquisa” (PPC1B), o que nos permite concluir que o estágio também é espaço para aprender a realizar pesquisas.

Para Carvalho (2012),

A inclusão dos futuros professores nos processos investigativos referentes aos problemas educacionais da escola como um todo e, em particular, em relação ao ensino e à aprendizagem de cada uma das disciplinas escolares é um dos objetivos mais importantes da formação desse novo professor.

A autora enfatiza a importância do referencial teórico nos estágios realizados por meio de projetos de pesquisa e aponta como fundamental a familiarização dos estagiários com a utilização de procedimentos e instrumentos de investigação quantitativos e qualitativos, uma vez vivemos em um tempo em que o professor não é apenas transmissor de conhecimentos e sim um produtor do conhecimento educacional. Essa percepção vem ao encontro do que expõem Ghedin e Almeida (2011) para quem o licenciando deve passar por um processo de educação científica.

Dessa forma, entende-se pela legitimação do estágio como espaço e instrumento da construção de conhecimentos científicos a partir da pesquisa, sendo impreterível que os estagiários transformem suas inquietações em problemas a serem investigados durante a realização do estágio, respeitando seu tempo e espaço e recorrendo às discussões teóricas.

A característica de estágio que mais se destacou na análise dos projetos foi a relacionada à formação profissional docente, que aparece de maneira marcante na leitura dos PPCs; está presente em todos os projetos analisados e somam dez registros; essa constatação vai ao encontro das estatísticas que indicam que há algumas décadas, desde a de 1970, com consolidação nos anos 90, os professores e sua formação se destacam no campo da pesquisa educacional (MENEZES, 2012). Essa tendência, ao mesmo tempo em que valoriza a profissionalização docente e o papel do professor no processo de deslocamento e transformação educacional, também agrega a ele a necessidade de desenvolvimento de uma nova postura profissional.

Nos PPCs, há textos que fazem referência à formação profissional sem especificá-la e há outros que especificam essa formação, como no excerto que expõe como característica do

estágio a formação de um profissional “preparado nos diversos segmentos profissionais” (PPC01P). Por isso é necessário ratificar o grande desafio da formação do professor na sociedade atual, a sociedade do conhecimento, conforme podemos constatar nas características da aprendizagem profissional do professor, nas palavras de Hargreaves (2003, apud Giglio et al., 2011, p.20):

Ensinar e para a sociedade do conhecimento tem a ver com a aprendizagem cognitiva sofisticada, um repertório mutável e em expansão de práticas de ensino baseadas na pesquisa, formação e autoavaliação profissional contínua, associações de aprendizagem com os progenitores, o desenvolvimento e o uso da inteligência coletiva, e com o cultivo de uma profissão que valoriza a resolução de problemas, a assunção de riscos, a confiança profissional, o enfrentar a mudança e o compromisso com a melhora contínua.²²

Ao desafio de formar professores autônomos e capazes de lidar com as constantes transformações e exigências educativas soma-se a democratização do ensino e a inclusão escolar, que tornam o desafio ainda maior: romper com a classificação e com a exclusão na escola, além de conscientizar o professor a respeito do seu papel político na escola e na sociedade.

Nesse contexto, os cursos de formação docente, que ainda enfrentam o discurso da incompetência do professor, precisam privilegiar a formação profissional de um professor autônomo e reflexivo, o que também é uma preocupação identificada no estágio, conforme podemos verificar no texto de um projeto analisado: “Pretende-se construir uma experiência de estágio que propicie a formação de um profissional autônomo que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica”; essa característica permite-nos dizer que o estágio é também constitutivo da epistemologia da prática proposta por Shön (apud PIMENTA; LIMA, 2011), uma vez que referidas reflexões, decisões e criações compõem os conhecimentos profissionais do futuro professor, desenvolvidos durante o estágio e a partir da experiência profissional vivenciada no estágio.

²²Confira texto original:

Enseñar en y para la sociedad del conocimiento tiene que ver con un aprendizaje cognitivo sofisticado, un repertorio cambiante y en expansión de prácticas de enseñanza basadas en la investigación, formación y autoevaluación profesional continua, asociaciones de aprendizaje con los progenitores, el desarrollo y el uso de la inteligencia colectiva, y con el cultivo de una profesión que valora la resolución de problemas, la asunción de riesgos, la confianza profesional, el enfrentarse al cambio y el compromiso con la mejora continua.

Entretanto é preciso destacar que a autonomia do professor pode esbarrar em algumas prescrições como o currículo e a organização política da escola e do sistema educacional, ou seja, que advêm do meio em que o professor desenvolve o seu trabalho. “E é neste termo que se destaca o vazio mais preocupante para o desenvolvimento profissional dos docentes, quando se esquece da necessidade de transformar as situações de trabalho como condição para mudar a prática de ensino.” (SACRISTÁN, 1995, p.72 apud MENEZES, 2012, p.216). Assim sendo, a formação profissional, além do desenvolvimento da autonomia do professor, depende também da realidade em que se desenvolve. Nesse sentido, encontramos, na repetição da expressão “capacitação” e no seu entendimento como qualificação profissional, indícios da presença do discurso neoliberal, em que a educação deixa de ser um campo social e político e passa a funcionar à semelhança do mercado que passa a ingressar.

A característica do estágio como aproximação da realidade também é bastante significativa nos projetos, com oito registros, e propõe a participação do estagiário “em situações reais de trabalho” (PPC2S), possibilitando ao estagiário “conhecer a realidade educacional das diferentes redes de ensino” (PPC3P) e assumir as “necessidades próprias do ambiente institucional escolar” (PPC2S). Essa aproximação orienta o estagiário no sentido de revelar a real condição da escola e do sistema educacional em que está inserida e de refletir sobre sua própria formação e atuação, em especial no que se refere ao professor que atua e que atuará na sociedade do conhecimento. E, embora a pesquisa tenha revelado que há apenas dois registros da característica do estágio como reflexão, o estágio como aproximação da realidade conduz-nos à concepção de professor reflexivo crítico, uma vez que essa aproximação leva o estagiário a refletir sobre a realidade e sobre sua ação no contexto educativo real.

Ao refletir sobre sua ação e sobre a prática escolar ou a partir delas, tanto o estagiário quanto os professores procuram “desvelar o sentido político e social do ensino e a contribuição dos que nela atuam para a manutenção ou transformação de uma ordem social que não se revela comprometida com princípios de igualdade, solidariedade e justiça.” (JARMENDIA, 2009, p. 21). Essa compreensão só é possível quando o estagiário vivencia a realidade da ação pedagógica do professor e da prática escolar e é capaz de situá-la histórica, social e culturalmente.

A caracterização do estágio como espaço e instrumento de integração entre a escola e a universidade esbarra na concepção de estágio como crítica, ou seja, quando a ação do estagiário concentra-se em apontar as falhas da escola sem, contudo, auxiliar nas resoluções dos problemas. Essa concepção levou muitas escolas a terem uma conduta de rejeição em

relação aos estagiários e à universidade e o baixo registro dessa relação nos projetos comprova essa rejeição.

Porém, ainda que discretamente, os registros dos PPCs revelam também um esforço da universidade no sentido de romper o paradigma do estágio como crítica e promover a integração entre escola e universidade “além de estreitar a relação entre o educador e o novo profissional, favorecendo o intercâmbio de ideias” (PPC1P). Parece-nos, contudo, que há necessidade de se dar maior ênfase à relação universidade-escola nos cursos de licenciatura, uma vez que a escola é o ponto de partida e também o ponto de chegada dos estágios e dos estagiários e uma grande razão de ser dos cursos de licenciatura. Além disso, somente por meio dessa relação será possível fortalecer a reflexão conjunta, objetivando a solução dos problemas diagnosticados na escola com os conhecimentos advindos de ambas as instituições e os construídos conjuntamente. Para Menezes (2012), para que o estágio seja plenamente um eixo estruturador da formação prática profissional do professor é necessário que efetivamente haja colaboração entre os diversos sujeitos envolvidos na formação docente. Essa assertiva ratifica a necessidade de integração entre a universidade e a escola.

Analogicamente, podemos dizer que a sociedade é o ponto de partida e também o ponto de chegada da escola, o que justifica a caracterização do estágio como espaço e instrumento de interação entre a escola e a sociedade. Ainda que não seja contraditória à formação de professores, nessa caracterização dos estágios nos PPCs, há ocorrência de uma linguagem relacionada aos estágios profissionais, quando identificamos expressões que caracterizam o estágio como um “elo entre a instituição de ensino, geradora de conhecimento, e o meio consumidor” (PPC1P), porém identificamos também uma caracterização relacionada tanto ao estágio profissional quanto ao curricular e que identifica o estágio como “um elemento importante para a inserção no mercado de trabalho, especialmente com relação ao ‘primeiro emprego’” (PPC2S) e outra específica do estágio curricular, que caracteriza o estágio como “uma instância pedagógica para assegurar a formação teórico-prática dos alunos, funcionando, ao mesmo tempo, como promotora da interação entre a universidade e a comunidade em âmbito local e regional” (PPC4P).

Essa variação indica, no mínimo, uma mudança de valores no que se refere à relação entre a universidade e a sociedade e aponta uma urgente reformulação dessa caracterização nos projetos de curso além da formulação ou implementação de projetos educacionais que objetivem efetivar a relação universidade-sociedade e destacar sua importância tanto para a universidade como para a sociedade.

As necessidades evidenciadas pela sociedade e por seus sujeitos são determinantes da ação docente e da prática escolar, e todo trabalho desenvolvido na escola objetiva atender a essas necessidades, ainda que, muitas vezes, ocorram em um ambiente de tensão legitimado pelas relações de força entre as intencionalidades ligadas à reprodução e às ligadas à transformação social, o que nos remete a tratar da caracterização do estágio como meio de transformação educacional e, conseqüentemente, social. Diante da quantidade de registros relacionados a essa característica, oito, podemos dizer que ela é bastante relevante na caracterização dos estágios.

Quando identificamos nos projetos que “O Estágio Supervisionado é indutor de novas ideias que contribuirão para análise crítica de como o currículo está sendo digerido, estabelecendo-se uma política do ensino de qualidade ao alcance de todos os discentes” (PPC1P), entendemos que o estágio está caracterizado como espaço e instrumento de transformação educacional proporcionada pela análise crítica do currículo e do contexto amplo e imediato em que funciona; além disso, é também espaço e instrumento de transformação social na medida em que é capaz de influenciar a qualidade e a democratização do ensino.

O conjunto de registros dessa característica permite-nos reconhecer o estágio como espaço e instrumento de transformação educacional e social mediante a preocupação com a melhoria do ensino e com o desenvolvimento da capacidade docente de solucionar problemas, como se pode observar no texto que relaciona o conhecimento produzido no estágio “tanto para a melhoria da qualidade do ensino quanto para tentar solucionar outros problemas inerentes à educação nas redes de ensino públicas e/ou privadas”, essa assertiva remete-nos à prática reflexiva, que visa alcançar objetivos determinados, cujo alcance transformará a realidade educacional e social, logo, a reflexão sobre a *práxis* docente.

Dessa forma, o conceito de *práxis* docente, ainda que de forma tácita, está presente nos projetos analisados, uma vez que suas proposições vão além do conhecimento da realidade pelo estagiário, vão além do conhecimento da teoria e de sua aplicação, e propõem uma prática que elabora objetivos com base na necessidade humana e com o respaldo da teoria, sendo que o alcance desses objetivos demanda uma atividade que pressupõe a mudança da realidade encontrada pelo estagiário a partir de sua prática, ou seja, propõem uma prática reflexiva e transformadora. A educação, enquanto prática social, é elemento indispensável da formação humana e acontece nas relações sociais, as quais, em um movimento dialético e contínuo, influenciam e determinam a educação.

A busca pelas características de estágio presentes nos projetos revela ainda que “Pretende-se construir uma experiência de estágio [...] contemplando o perfil do profissional que se pretende formar: um professor/educador comprometido com o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões” (PPC4P); essa caracterização corrobora com o objetivo de educação apresentado por Pimenta (2012, p.96):

A educação é prática social que ocorre nas diversas instâncias da sociedade. Seu objetivo é a humanização dos homens, isto é, fazer dos seres humanos participantes dos frutos e da construção da civilização, dos progressos da civilização, resultado do trabalho dos homens. Não há educação a não ser na sociedade humana, nas relações sociais que os homens estabelecem entre si para assegurar a sua existência.

Dessa forma é possível dizer que, nos PPCs dos cursos de Licenciatura estudados, encontramos expressa a preocupação de se caracterizar o estágio como espaço de desenvolvimento da prática social realizada por meio da educação; lembrando que tanto a prática social quanto a educação desenvolvidas no estágio, e por meio dele, precisam considerar o contexto histórico, político, social e cultural em que acontecem, pois todos esses elementos, assim como a ciência ou o que é científico, desloca-se, modifica-se, evolui, e o estágio precisa acompanhar essa evolução.

4.2 A ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO NOS PROJETOS: ACOMPANHAMENTO, ORIENTAÇÃO E AVALIAÇÃO.

Em continuidade ao estudo dos PPCs dos cursos envolvidos nesta pesquisa, separamos os textos que tratam do acompanhamento, da orientação e da avaliação dos futuros professores por ocasião da realização do estágio e os organizamos no Quadro 3 (APÊNDICE F), respeitando o anonimato das Instituições investigadas.

Lembramos, mais uma vez, a importância desse estudo para o alcance do objetivo dessa pesquisa, o de descrever a realização do estágio obrigatório em cursos de Licenciaturas a partir das Representações Sociais construídas pelos alunos concluintes. Sabemos que uma representação se constrói, principalmente, na convivência, nas relações com os outros, com objetos, com imagens; são expressões do conhecimento reconstruído pelo sujeito a respeito de sua realidade cotidiana. E os PPCs aqui analisados constituem uma fonte rica de informações que podem nos conduzir em como e onde as representações sociais dos licenciandos sobre a realização do estágio obrigatório, **objetivam-se e se ancoram**. É o que estamos buscando.

Conforme consta no Quadro 3 (APÊNDICE F), os textos registram os profissionais que devem acompanhar e orientar os estagiários, a forma que deve ocorrer esse acompanhamento e também como é realizada a avaliação do estágio. Para nos auxiliar na identificação do que é comum nos processos de acompanhamento, orientação e avaliação dos estágios nos projetos pesquisados, recorreremos novamente aos procedimentos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e elaboramos as seguintes categorias: aspectos relacionados ao acompanhamento do estágio na IES; aspectos relacionados ao acompanhamento do estágio na escola; aspectos relacionados à orientação do estágio na IES; aspectos relacionados à orientação do estágio na escola; aspectos relacionados ao tipo de avaliação; aspectos relacionados ao avaliador; aspectos relacionados à forma de avaliação.

Tabela 2: Identificação dos aspectos relacionados ao acompanhamento e à orientação do estágio nos PPCs 01P, 01B, 02S, 04P.

ASPECTOS	Nº registros
<p>Relacionados ao acompanhamento do estágio na IES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>A coordenação do estágio supervisionado é atividade destinada a acompanhar e orientar o trabalho de prática junto à Instituição, com o coordenador do curso, com o professor de prática de ensino e o campo de estágio; (1P)</i> 2. <i>A supervisão será exercida pelo professor da disciplina Estágio Docência, Coordenadora de Estágio e pela Coordenação do Curso, que serão orientadores-supervisores das atividades de estágio; (1B)</i> <p>O coordenador de estágio terá como competências:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. <i>Manter um trabalho democrático com os professores responsáveis pela atividade da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e o coordenador do curso, visando a uma organização nesta modalidade de estudo; (1P)</i> 4. <i>O controle e o acompanhamento obrigatório das atividades de estágio visam à execução dos objetivos propostos. (1B)</i> <p>Atribuições do orientador-supervisor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. <i>Documentar todas as atividades de orientação, acompanhamento e avaliação; (1B)</i> 6. <i>Denomina-se Supervisor de Estágio um profissional da IES responsável pela integração das atividades de estágio dos cursos de Licenciatura, junto aos demais profissionais envolvidos: coordenação de estágio, instituições concedentes, coordenadores de curso, professores orientadores de estágio e estagiário; (2S)</i> <p>Compete ao Supervisor de Estágio dos Cursos de Licenciatura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. <i>Coordenar o planejamento, a execução e a avaliação das atividades pertinentes ao estágio, em conjunto com os demais Professores Orientadores; (2S)</i> 8. <i>Providenciar e assinar os termos de compromisso a serem firmados entre os estagiários e estabelecimentos oficiais das Instituições Concedentes; (2S)</i> 9. <i>Organizar e manter atualizado o sistema de documentação e cadastramento de estágio, registrando as instituições envolvidas e o número de Estudantes-estagiários de cada período de estágio; (2S)</i> 10. <i>Realizar, sempre que necessárias, reuniões com os professores orientadores de</i> 	21

estágio, com os coordenadores das Instituições Concedentes para discussão de questões relativas a planejamento, organização, funcionamento, avaliação e controle das atividades de estágio e análise de critérios, métodos e instrumentos necessários a seu desenvolvimento; (2S)

11. Denomina-se *Professor Orientador de Estágio*, o docente da IES responsável pela orientação, *acompanhamento* e supervisão das atividades teóricas e práticas do Estágio Supervisionado desenvolvidas pelo estagiário sob sua responsabilidade. (2S)

Compete ao *Professor Orientador de Estágio* Supervisionado:

12. *Coordenar o planejamento, a execução e a avaliação das atividades pertinentes ao estágio*, em conjunto com o Supervisor de estágio; (2S)
13. Orientar e *acompanhar o estagiário no planejamento a ser desenvolvido durante o período do estágio, bem como o cronograma para o cumprimento desse plano*, o qual definirá as atividades correspondentes a cada etapa; (2S)
14. Orientar, *acompanhar* e supervisionar *as atividades desenvolvidas pelo estagiário sob sua responsabilidade*; (2S)
15. *Acompanhar as etapas do estágio curricular obrigatório*, observando o que dispõe o Regimento Geral, Regulamento, Manual de Estágio, a legislação vigente e as Diretrizes Curriculares Nacionais; (2S)
16. Manter *controle individual dos estagiários*, por meio de fichas, relatórios e registros próprios; (2S)
17. *Informar* ao Coordenador do Curso e ao Supervisor de Estágios o *desempenho dos estagiários*; (2S)
18. *Encaminhar* ao Coordenador de Curso e ao Supervisor de estágio, *possíveis cancelamentos e alterações na programação do estágio*; (2S)
19. *Solucionar*, em conjunto com o Colegiado de Curso, os *casos omissos* neste Regulamento; (2S)
20. Esse estágio conta com o *acompanhamento do supervisor de estágio da instituição acadêmica, ou seja, da Universidade [...] e, com o acompanhamento de um responsável pelo (a) estagiário (a), na escola campo*; (4P)
21. Os *encontros de supervisão na Universidade [...] serão momentos de fundamentação, de discussão, de troca de experiências, de orientação e de acompanhamento das atividades desenvolvidas*. (4P)

Relacionados ao acompanhamento do estágio na escola:

1. Além do *coordenador de estágio cada professor regente da disciplina em que a prática de ensino e/ou o estágio supervisionado estejam inseridos são corresponsáveis pelo cumprimento da carga horária e acompanhamento da referida prática e/ou estágio no campo*; (1P)

O *coordenador de estágio* terá como competências:

2. *Selecionar os campos de estágio*, juntamente com a coordenação do curso; (1P)
3. *Acompanhar o trabalho de estágio* proposto pelos professores *através de visitas sistemáticas e periódicas aos campos de estágio* com o objetivo de manter a qualidade ética de preparação para o futuro pedagogo com base nos objetivos propostos no manual de estágio; (1P)
4. A *supervisão* será exercida pela *permanência dos responsáveis pelo Estágio na instituição campo ou por meio de visitas ao local onde se realiza o estágio*; (1B)

Atribuições do *orientador-supervisor*:

5. *Discutir com as autoridades competentes, nos estabelecimentos de ensino, o planejamento do estágio*; (1B)
6. *Acompanhar o estagiário às unidades escolares, onde o estágio está sendo*

<p>realizado; (1B)</p> <p>7. <i>Controlar a frequência do estagiário nas atividades de campo, com colaboração dos professores e diretores da Instituição onde o estágio se realiza; (1B)</i></p> <p>Compete ao <i>Supervisor de Estágio</i> dos Cursos de Licenciatura:</p> <p>8. <i>Entrar em contato com a Instituição Concedente, para análise das condições gerais, para que o estagiário cumpra com eficiência o seu período de estágio; (2S)</i></p> <p>9. <i>Realizar, sempre que necessárias, reuniões com os professores orientadores de estágio, com os coordenadores das Instituições Concedentes para discussão de questões relativas a planejamento, organização, funcionamento, avaliação e controle das atividades de estágio e análise de critérios, métodos e instrumentos necessários a seu desenvolvimento; (2S)</i></p> <p>10. <i>Denomina-se Professor Orientador de Estágio, o docente da IES responsável pela orientação, acompanhamento e supervisão das atividades teóricas e práticas do Estágio Supervisionado desenvolvidas pelo estagiário sob sua responsabilidade; (2S)</i></p> <p>Compete ao <i>Professor Orientador</i> de Estágio Supervisionado:</p> <p>11. <i>Orientar, acompanhar e supervisionar as atividades desenvolvidas pelo estagiário sob sua responsabilidade; (2S)</i></p> <p>12. <i>Esse estágio conta com o acompanhamento do supervisor de estágio da instituição acadêmica, ou seja, da Universidade [...] e, com o acompanhamento de um responsável pelo (a) estagiário (a), na escola campo; (4P)</i></p> <p>13. <i>Os Supervisores da Instituição Concedente são os profissionais indicados pelas Escola/Instituição conveniadas que acompanham as atividades dos estagiários no campo de estágio; (2S)</i></p> <p>Compete ao <i>Supervisor da Instituição Concedente</i>:</p> <p>14. <i>Orientar e acompanhar a execução das atividades do estagiário; (2S)</i></p> <p>15. <i>Prestar informações ao Professor Orientador responsável sobre o desempenho do estagiário; (2S)</i></p>	15
<p>Relacionados à orientação do estágio na IES:</p> <p>1. <i>A coordenação do estágio supervisionado é atividade destinada a acompanhar e orientar o trabalho de prática junto à Instituição, com o coordenador do curso, com o professor de prática de ensino e o campo de estágio; (1P)</i></p> <p>2. <i>A supervisão será exercida pelo professor da disciplina Estágio Docência, Coordenadora de Estágio e pela Coordenação do Curso, que serão orientadores-supervisores das atividades de estágio; (1B)</i></p> <p>Atribuições do orientador-supervisor:</p> <p>3. <i>Discutir com o estagiário possíveis alternativas de solução às dificuldades e problemas, relacionados às suas atividades; (1B)</i></p> <p>4. <i>Planejar com o estagiário as atividades específicas do estágio curricular supervisionado; (1B)</i></p> <p>5. <i>Colaborar com o estagiário na revisão de conhecimentos teóricos e práticos, a partir da realidade constatada; (1B)</i></p> <p>6. <i>Documentar todas as atividades de orientação, acompanhamento e avaliação; (1B)</i></p> <p>7. <i>Cumprir e fazer cumprir as normas estabelecidas; (1B)</i></p> <p>8. <i>A orientação será desenvolvida pelo professor da Disciplina de Estágio Docência por meio do atendimento individual, em duplas ou para a totalidade de alunos em horários previamente estabelecidos; (1B)</i></p>	16

<p>9. Denomina-se <i>Professor Orientador de Estágio</i>, o docente da IES responsável pela orientação, acompanhamento e supervisão das atividades teóricas e práticas do <i>Estágio Supervisionado</i> desenvolvidas pelo estagiário sob sua responsabilidade; (2S)</p> <p>Compete ao <i>Professor Orientador de Estágio Supervisionado</i>:</p> <p>10. <i>Coordenar o planejamento, a execução e a avaliação</i> das atividades pertinentes ao estágio, em conjunto com o Supervisor de estágio; (2S)</p> <p>11. <i>Orientar e acompanhar o estagiário no planejamento a ser desenvolvido durante o período do estágio, bem como o cronograma para o cumprimento desse plano</i>, o qual definirá as atividades correspondentes a cada etapa; (2S)</p> <p>12. <i>Orientar, acompanhar e supervisionar as atividades desenvolvidas pelo estagiário sob sua responsabilidade</i>; (2S)</p> <p>13. <i>Orientar os estagiários fornecendo-lhes subsídios teórico-práticos necessários à elaboração e aprovação do plano de estágio</i>; (2S)</p> <p>14. <i>Orientar o estagiário na elaboração do relatório</i>, de acordo com o que dispõe o Manual de Estágio; (2S)</p> <p>15. <i>Indicar ao estagiário fontes de pesquisa e de consulta necessárias para a solução das dificuldades encontradas</i>; (2S)</p> <p>16. Os <i>encontros de supervisão na Universidade [...] serão momentos de fundamentação, de discussão, de troca de experiências, de orientação e de acompanhamento</i> das atividades desenvolvidas. (4P)</p>	
<p>Relacionados à orientação do estágio na escola:</p> <p>1. Denomina-se <i>Professor Orientador de Estágio</i>, o docente da IES responsável pela orientação, acompanhamento e supervisão das atividades teóricas e práticas do <i>Estágio Supervisionado</i> desenvolvidas pelo estagiário sob sua responsabilidade; (2S)</p> <p>Compete ao <i>Professor Orientador de Estágio Supervisionado</i>:</p> <p>2. <i>Orientar o estagiário na definição das Instituições Concedentes</i>; (2S)</p> <p>3. <i>Orientar, acompanhar e supervisionar as atividades desenvolvidas pelo estagiário sob sua responsabilidade</i>. (2S)</p> <p>Compete ao <i>Supervisor da Instituição Concedente</i>:</p> <p>4. <i>Fornecer ao estagiário os subsídios necessários à elaboração do projeto de estágio</i>; (2S)</p> <p>5. <i>Colaborar na elaboração do Plano de Atividades do estagiário</i>; (2S)</p> <p>6. <i>Orientar e acompanhar a execução das atividades do estagiário</i>; (2S)</p>	06
<p>Relacionados à integração entre a universidade e a escola:</p> <p>1. Denomina-se <i>Supervisor de Estágio</i> um profissional da IES responsável pela integração das atividades de estágio dos cursos de Licenciatura, junto aos demais profissionais envolvidos: coordenação de estágio, instituições concedentes, coordenadores de curso, professores orientadores de estágio e estagiário; (2S)</p> <p>Compete ao <i>Supervisor de Estágio dos Cursos de Licenciatura</i>:</p> <p>2. <i>Promover a articulação entre a IES, os órgãos regionais de educação e as Instituição Concedente</i>; (2S)</p> <p>3. <i>Entrar em contato com a Instituição Concedente, para análise das condições gerais, para que o estagiário cumpra com eficiência o seu período de estágio</i>; (2S)</p> <p>4. <i>Providenciar e assinar os termos de compromisso a serem firmados entre os estagiários e estabelecimentos oficiais das Instituições Concedentes</i>; (2S)</p> <p>5. <i>Organizar e manter atualizado o sistema de documentação e cadastramento de</i></p>	07

<p><i>estágio, registrando as instituições envolvidas e o número de Estudantes-estagiários de cada período de estágio;(2S)</i></p> <p>6. <i>Realizar, sempre que necessárias, reuniões com os professores orientadores de estágio, com os coordenadores das Instituições Concedentes para discussão de questões relativas a planejamento, organização, funcionamento, avaliação e controle das atividades de estágio e análise de critérios, métodos e instrumentos necessários a seu desenvolvimento; (2S)</i></p> <p>Compete ao <i>Supervisor da Instituição Concedente:</i></p> <p>7. <i>Participar, sempre que possível, de programas e seminários de estágio promovido pela IES. (2S)</i></p>	
--	--

Obs.: o número de aspectos foi levantado a partir do número de registros nos projetos e não a partir do número de projetos.

Fonte: PPCs 01P, 01B, 02S, 04P.

Ao iniciarmos a discussão sobre os aspectos relacionados ao acompanhamento e à orientação dos estágios nos PPCs dos cursos estudados, é importante destacar a multiplicidade de nomenclatura usada nas IES para nominar os profissionais encarregados de acompanhar e orientar os estagiários na realização do estágio. Neste estudo, identificamos os seguintes profissionais: supervisor de estágio; coordenador do curso; professor de prática de ensino; professor da disciplina estágio; professor orientador de estágio; orientador-supervisor; coordenador de estágio.

Essa variedade de nomes pode confundir os estudantes, os quais ficam sem saber a quem devem recorrer e qual o papel de cada profissional no processo de estágio. Além disso, os próprios profissionais necessitam do estabelecimento de suas funções, pois, não raras vezes, um acaba deixando para o outro uma ação ou um procedimento que poderia ser realizado por qualquer um deles, ocorrendo o risco de não ser realizado, o que prejudica a realização do estágio e o aprendizado do estudante. Essa observação foi realizada também por Rodrigues (2001, p.3):

Face à diversidade de nomes com que se designa entre nós – orientador de estágio, orientador da prática pedagógica, orientador das práticas pedagógicas, supervisor, supervisor de estágio, supervisor do grupo de estágio, supervisor da prática, professor acompanhante, professor cooperante, etc..., indiciando ambiguidade quanto às suas funções e aos fundamentos das mesmas, bem como quanto às relações funcionais na escola e no sistema de formação.

Como não há uma legislação geral que determine as atribuições de cada profissional, ficando essa determinação a cargo das normativas de cada IES, pode ocorrer que, ao migrar de uma IES a outra, o profissional misture as atribuições em razão da multiplicidade de

nomenclaturas e da diversidade de atribuições em cada IES. Sem querer engessar ou mexer na autonomia das IES em relação aos estágios supervisionados, cabe aqui refletir sobre uma padronização mínima a respeito dos profissionais envolvidos no estágio e suas atribuições. Ao se deparar com a necessidade de implantação de um curso de licenciatura e especialmente do processo de estágio nesses cursos, como é o caso desta pesquisadora, encontra-se uma grande variedade de possíveis estruturas didático-pedagógicas para o acompanhamento e a orientação do estágio, o que, se de um lado é positivo por permitir a escolha, por outro lado, é negativo por incidir a dúvida e a insegurança em relação à escolha.

A categorização nos mostra que se destaca o acompanhamento do estágio na IES, com 21 registros. Isso demonstra que, apesar do estágio acontecer na escola, é da universidade que ocorre a maioria dos acompanhamentos, ou seja, a maior parte desse acompanhamento ocorre por meio de depoimentos, relatórios e registros e uma menor parte pelo acompanhamento direto, cotidiano e contínuo, o qual está autorizado no projeto a acontecer por meio de visitas. Essa constatação vai ao encontro das reclamações dos estagiários que declaram abandono durante a realização do estágio; esse abandono gera desestímulo, insegurança e contribui para a redução do estágio ao cumprimento da carga horária e ao preenchimento de fichas, perdendo-se uma oportunidade ímpar de aprendizagem e de ensino, tanto na universidade como na escola.

Destaca-se também a priorização do acompanhamento sobre a orientação, o que leva ao entendimento de que se atribui mais importância ao cumprimento do estágio do que ao aprendizado dele decorrente, uma vez que os momentos de orientação são fundamentais à construção do conhecimento. Para Carvalho (2012), é importante problematizar as ações docentes, para que, a partir de referenciais teóricos, as observações dos estagiários sejam significativas e os levem a refletir sobre a relação entre o ato de ensinar do professor e a aprendizagem dos alunos. Essa problematização surge nos momentos de orientação, nos quais o estagiário tem a oportunidade de apresentar suas observações e discuti-las com o orientador do estágio.

Para Lima e Aroeira (2011), é necessário um *feedback* permanente entre supervisores e estagiários para que estes descubram e desenvolvam posturas pedagógicas, pessoais e profissionais, com foco na colaboração, conforme ensina Oliveira-Formosinho:

A supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através da contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada),

de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.12 apud LIMA; AROEIRA, 2011, p. 122).

Fundamenta-se assim a necessidade de uma atenção maior para a orientação/supervisão do estágio nos PPCs dos cursos de formação dos professores, mesmo que isso signifique uma redução do tempo dedicado ao acompanhamento.

Ainda em relação à orientação, é possível observar que é pouco expressiva a indicação de orientação no campo de estágio, com apenas seis registros. Essa insuficiência de orientação também prejudica o aprendizado, pois, geralmente, a dúvida sobre a ação ocorre a partir e durante seu desenvolvimento e, não havendo um profissional capacitado a orientar o estagiário no momento da incerteza, ele pode deixar passar sem resolver sua dúvida, sem aprender e ainda corre o risco de ensinar conteúdos inadequados ou de forma inadequada. A esse respeito, Carvalho (2012) chama a atenção para uma questão nas atividades de regência no estágio, explicitando que elas devem ajudar o professor da classe sem interferir no trabalho dele, sob pena de não ser aceito pelo professor e pelos alunos da classe e, em consequência, ficar sem a necessária orientação para sua formação, uma vez que é durante as atividades em que o estagiário ajuda o professor que este orienta o futuro professor.

Carvalho (2012, p. 75) explicita também que “O coordenador de estágio não pode esquecer que para o estagiário que nunca deu aula, essa é uma experiência muito marcante [...]. O coordenador de estágio deve estar sempre por perto, para ajudá-lo e apoiá-lo quando precisar.”. Ratifica-se assim a relevância da orientação do professor da universidade para a formação do futuro professor e a necessidade de que esta orientação esteja mais presente nos PPCs dos cursos de licenciatura como elemento norteador dos estágios supervisionados.

A integração entre a universidade e a escola está presente nos projetos analisados, o que indica uma trilha positiva dos estágios para a formação dos professores, tanto a inicial como a continuada. Porém há que se ressaltar que referida integração está mais voltada para a universidade na escola e direcionada para questões administrativas como cadastros, contratos e avaliação do campo de estágio. Ainda é necessário que essa integração seja mais direcionada à reflexões referentes às questões didático-pedagógicas e ao aprendizado, tanto dos estagiários como dos professores e dos alunos da escola campo de estágio e, para essa finalidade, encontramos apenas dois registros na categorização.

Lima e Aroeira (2011) entendem que a proposta de reflexão no estágio deve ultrapassar o plano individual e incorporar o dado dos outros para ampliar as possibilidades efetivas de trabalho coletivo, a reflexão partilhada. Nesse sentido, o estágio supervisionado

não é um momento de aprendizagem solitária, uma vez que é possível a produção de saberes por diversos envolvidos no estágio enquanto processo formativo, como estagiários, professores da IES e professores da escola, o que é de grande importância para a construção de uma prática docente de qualidade.

Para Lima e Aroeira (2011, p. 121),

[...] os estagiários, ao avaliar o impacto da utilização da reflexão partilhada entre os pares da escola e a universidade, percebem que a experiência com essa estratégia promove uma oportunidade enriquecedora para se identificarem com a profissão, pois, na medida em que vão refletindo sobre sua própria prática pedagógica e a dos colegas em diálogo com o professor supervisor e com professores da escola, veem que é possível a significação e a ressignificação da atividade docente num ambiente de troca coletivo.

Essa colocação fundamenta a necessidade de uma frequência maior nos PPCs a respeito da integração entre universidade e escola como oportunidade de reflexão e de aprendizagem para futuros professores e também para os professores da universidade e da escola.

Também é importante considerar que a universidade pode aproveitar o estágio supervisionado para receber a escola e a comunidade e proporcionar aos estagiários o aprendizado decorrente da integração entre os sujeitos envolvidos e, conseqüentemente, proporcionar aprendizagem aos estudantes e professores da escola e à comunidade diretamente e indiretamente por meio do aprendizado dos estagiários que também será convertido em aprendizado para a escola e para a comunidade.

Tabela 3: Identificação dos aspectos relacionados à avaliação do estágio nos PPCs 01P, 01B, 02S, 04P.

Relacionados aos avaliadores do estágio:	
<p>Atribuições do <i>orientador-supervisor</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Avaliar o estagiário</i>; (1B) <p>Compete ao <i>Professor Orientador de Estágio Supervisionado</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. <i>Avaliar, juntamente com o Supervisor de Estágio, as atividades de estágio</i> contribuindo para o aperfeiçoamento de sua “práxis” docente; (2S) <p>Compete ao <i>Supervisor da Instituição Concedente</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. <i>Emitir parecer avaliativo sobre o desempenho do Estudante-estagiário</i> quanto à frequência, execução e qualidade das atividades desenvolvidas; (2S) 4. <i>A avaliação do desempenho do aluno-estagiário será realizada</i> de forma sistemática e contínua <i>pelo professor responsável pela disciplina</i> que comporta carga-horária de prática de ensino e <i>estágio supervisionado, ou coordenador</i> [...];(1P) 5. Compete ao <i>orientador-supervisor de estágio e ao estagiário</i>, o qual deve se autoavaliar constantemente; (1B) 6. A avaliação <i>compete ao Supervisor de Estágio e ao professor-orientador de</i> 	09

<p><i>estágio; (2S)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Serão avaliadores o <i>Supervisor da Instituição Concedente e Professor Orientador da IES; (2S)</i> 8. Compete ao <i>Supervisor da Instituição Concedente de estágio e ao Professor Orientador</i> a elaboração de parecer conclusivo sobre o aproveitamento do estagiário; (2S) 9. A avaliação do estágio supervisionado dar-se-á de forma contínua mediante a entrega ao <i>professor-orientador, [...]. (2S)</i> 	
<p>Relacionados aos tipos e formas de avaliação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>A avaliação do desempenho do aluno-estagiário será realizada de forma sistemática e contínua pelo professor responsável pela disciplina que comporta carga-horária de prática de ensino e estágio supervisionado, ou coordenador [...]</i> (1P) 2. <i>A avaliação consistirá de acompanhamento sistemático de cada fase de atividade, apoiada na observação, análise de dados e/ou aplicação de instrumentos específicos; (1B)</i> 3. Compete ao orientador-supervisor de estágio e ao estagiário, o qual deve se <i>autoavaliar</i> constantemente; (1B) 4. <i>A avaliação do estudante no Estágio Curricular Supervisionado deverá ser processual, devendo ocorrer sistemática e continuamente; (2S)</i> 5. <i>A avaliação do estágio supervisionado dar-se-á de forma contínua mediante a entrega ao professor-orientador, [...];(2S)</i> 6. [...] buscaremos <i>uma avaliação dialógica, de acompanhamento, realizada de forma contínua, gradual e progressiva</i>, tendo em vista o perfil de profissional definido no projeto pedagógico do curso. (4P) 	06
<p>Relacionados aos instrumentos de avaliação e aos elementos avaliados:</p> <p>Registros sobre frequência/cumprimento de atividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A avaliação do estágio incidirá sobre a <i>frequência</i> e o <i>aproveitamento</i> sendo <i>obrigatória a frequência integral nas atividades previstas; (1P)</i> 2. Nas aulas de orientação das atividades de estágio o aluno deverá apresentar, no <i>mínimo, 75% de frequência; (1P)</i> 3. Para a aprovação o <i>estagiário deverá cumprir todas as atividades do Estágio Supervisionado</i>, uma vez que se referem ao <i>cumprimento das atividades e carga horária de 400 horas; (2S)</i> 4. O aluno será avaliado pela <i>realização integral e satisfatória das atividades propostas no plano de trabalho; (4P)</i> 5. <i>pelo cumprimento da carga horária oficial do currículo; (4P)</i> 6. <i>pela frequência e participação efetiva nas aulas de supervisão de estágio; (4P)</i> 7. <i>e execução dos projetos de ensino nas escolas estagiadas.(4P)</i> <p>Registros sobre entrega de relatórios/formulários:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. [...] mediante a <i>entrega ao professor-orientador, dentro dos prazos estabelecidos, dos planos de estágio, (2S)</i> 2. <i>do plano de ação, (2S)</i> 3. <i>do planos de aula, (2S)</i> 	

<p>4. <i>do controle das atividades de estágio, (2S)</i></p> <p>5. <i>além dos relatórios parciais e finais; (2S)</i></p> <p>6. <i>Ao final de cada período letivo, o estagiário deverá entregar relatórios parciais referentes às etapas cumpridas (2S)</i></p> <p>7. <i>e, ao término do Estágio Curricular Supervisionado, um relatório final de todas as atividades desenvolvidas; (2S)</i></p> <p>8. <i>[...] serão utilizados como instrumentos de avaliação do estágio: o acompanhamento aos estágios; (4P)</i></p> <p>9. <i>os relatórios pedagógico e institucional, (4P)</i></p> <p>10. <i>a ficha de registro obrigatório.; (4P)</i></p> <p>11. <i>O aluno será avaliado pela [...] apresentação dos relatórios nos prazos previstos; (4P)</i></p> <p>Registros sobre desempenho do estagiário/qualidade das atividades realizadas:</p> <p>1. <i>[...] com o acompanhamento direto das atividades realizadas, da análise dos documentos apresentados e com base nos depoimentos da equipe administrativa e docente das escolas da comunidade, conforme cada situação; (1P)</i></p> <p>São critérios de avaliação do desempenho do aluno-estagiário:</p> <p>2. <i>Domínio do conhecimento específico; (1P)</i></p> <p>3. <i>Domínio das habilidades de ensino; (1P)</i></p> <p>4. <i>Qualidade dos relatórios das atividades de estágio; (1P)</i></p> <p>5. <i>Assiduidade e pontualidade; (1P)</i></p> <p>6. <i>Postura profissional e ética; (1P)</i></p> <p>7. <i>Relações interpessoais; (1P)</i></p> <p>8. <i>A avaliação consistirá de acompanhamento sistemático de cada fase de atividade, apoiada na observação, análise de dados e/ou aplicação de instrumentos específicos; (1B)</i></p> <p>9. <i>[...] elaboração de parecer conclusivo sobre o aproveitamento do estagiário; (2S)</i></p> <p>10. <i>Ao final da realização de todas as etapas do estágio, o mesmo será avaliado como suficiente ou insuficiente pelo orientador; (2S)</i></p> <p>11. <i>O aluno será avaliado pela realização integral e satisfatória das atividades propostas no plano de trabalho [...]; (4P)</i></p> <p>12. <i>[...] pela frequência e participação efetiva nas aulas de supervisão de estágio; (4P)</i></p> <p>13. <i>Ao final do estágio será realizada também a autoavaliação dos estagiários e a avaliação coletiva; (4P)</i></p> <p>14. <i>Os dados obtidos no acompanhamento são devidamente registrados, analisados e documentados por instrumentos específicos. (1B)</i></p>	32
---	----

Obs.: o número de aspectos foi levantado a partir do número de registros nos projetos e não a partir do número de projetos.

Fonte: PPCs 01P, 01B, 02S, 04P

Em relação aos avaliadores do estágio supervisionado, constatou-se que são quatro os sujeitos que avaliam: o próprio estagiário, por meio da autoavaliação; o profissional que acompanha o estagiário na concedente; dois profissionais na IES: um professor que orienta e acompanha o estagiário e outro profissional, professor ou não, que é responsável pelo estágio supervisionado. Essa multiplicidade de avaliadores indica o valor da aprendizagem produzida no processo e ratifica a necessidade de articulação constante entre os sujeitos envolvidos na realização do estágio supervisionado, de modo que, juntos, todos colaborem para a construção dos conhecimentos dele advindos. Porém, para que a avaliação seja coerente, todos os

avaliadores devem estar realmente envolvidos no acompanhamento e, se possível, na orientação do estágio, uma vez que só é legítimo avaliar o que foi ensinado.

Para Vianna (1997, p. 73 apud VIEIRA, 2006, p. 41),

o valor de um avaliador não está apenas em levantar questões, mas em dar respostas aos problemas, comunicando-as, de uma forma eficiente: de modo claro, rapidamente, com fidedignidade e validade, oferecendo informações alternativas que satisfaçam as várias audiências.

Dessa forma, ainda que haja multiplicidade de avaliadores, é importante que cada avaliação e também o conjunto delas contribua para o processo de formação dos estagiários.

Em relação ao tipo de avaliação, o estudo do PPCs revela que esta deve ser formativa, uma vez que a maioria dos registros refere-se à avaliação contínua e sistemática. Vieira (2006) explica que, para Michael Scriven²³, a avaliação formativa ocorre ao longo dos programas, projetos e produtos educacionais e deve servir para o aprimoramento do que está sendo avaliado; esse entendimento é também compartilhado por Vieira (2006), para quem a avaliação deve auxiliar a aprendizagem e não servir como punição. Assim, é possível afirmar que, segundo os PPCs, a avaliação no estágio deve servir para o desenvolvimento do estagiário e do próprio estágio de maneira positiva, ou seja, para o seu melhoramento.

Em relação aos elementos avaliados, há registros para frequência, cumprimento de carga horária, execução de atividades, entrega de formulários e relatórios, desempenho do estagiário e qualidade das atividades realizadas. Essa variedade de elementos avaliados identifica a avaliação do estágio com o método sistemático de avaliação desenvolvido por Ralph W. Tyler²⁴, que expressa a concepção de avaliação por objetivos, a qual, segundo Vianna (1997, p.41 apud VIEIRA, 2006, p.28), verifica a congruência entre resultados e objetivos e “deve incidir sobre o aluno como um todo, nos seus conhecimentos, habilidades, modos de pensar, atitudes e interesses, sem se concentrar em elementos isolados [...]”. A diversidade dos elementos a serem avaliados corrobora a avaliação do estagiário e da realização do estágio como um todo.

Entretanto constatou-se que, nos projetos analisados, há maior preocupação com a frequência, execução de atividades e entrega de relatórios e formulários, com 18 registros, do

²³ Filósofo da ciência que contribuiu para o desenvolvimento dos estudos sobre avaliação (VIEIRA, 2006)

²⁴ Tyler é considerado o pai da avaliação educacional; desenvolveu o primeiro método sistemático de avaliação educacional (VIEIRA, 2006).

que com o desempenho do estagiário e a qualidade das atividades realizadas, com 14 registros.

Essa constatação vai ao encontro do discurso que caracteriza o estágio supervisionado como cumprimento de etapa, preenchimento de formulários, colheita de assinaturas, que acaba transformando uma grande oportunidade de aprendizagem, de ensino e de aprendizagem do ensino em momentos penosos, enfadonhos e burocráticos. O PPC é o documento que norteia a prática do curso e a ação docente; nele devem estar planteadas as características do estágio que se pretende ver realizado, assim, para que um estágio vise à qualidade dos conhecimentos e da ação do estagiário, é necessário que, no PPC, a avaliação também esteja direcionada ao bom desempenho do estagiário tanto em relação ao conhecimento específico e sua didática como em relação aos aspectos didático-pedagógicos da prática da escola, do trabalho em equipe, da ação do estagiário, de sua conduta e dos valores pessoais e sociais que assume e representa.

5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise foi realizada buscando-se os dados obtidos por meio do questionário e das duas entrevistas de Grupo Focal - GF 1 e GF 2; os nomes usados nas entrevistas são fictícios para preservar as identidades dos pesquisados. Buscamos ainda dados de outras pesquisas para subsidiar os resultados encontrados neste estudo.

Para melhor compreensão das análises, realizou-se uma divisão em tópicos de análise: perfil dos sujeitos, instituição formadora-IES, professor orientador, escola campo, professor supervisor, realização do estágio e representações sociais dos estagiários.

5.1 PERFIL DOS SUJEITOS

O levantamento do perfil dos sujeitos tem sido um procedimento bastante utilizado em pesquisas sobre educação. Gatti (2010) afirma que é importante considerar as características dos estudantes das licenciaturas para uma atuação formativa eficaz nos cursos. Segundo Varlotta (2002 apud VIEIRA, 2006), o levantamento do perfil socioeconômico dos estudantes é importante para a compreensão da gênese de suas representações, uma vez que essas são constituídas de cognições produzidas não só por meio da instituição escolar como também por intermédio dos meios de comunicação, que revelam produções culturais registradas no imaginário social.

Nesta pesquisa, o perfil dos sujeitos foi obtido por meio do questionário – questões de 1 a 12, cujas respostas estão tabuladas nos Quadros que compõem o Apêndice G. A população de estagiários investigada foi composta por 89 estudantes dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, Biologia e Ciências Sociais, dos quais 78 (QUADRO 7), que corresponde 87,6%, são do sexo feminino (GRÁFICO 1) e 11 (QUADRO 7), que corresponde a 12,4%, do sexo masculino (GRÁFICO 1). Esses dados remetem à manutenção da representação de identificação entre o magistério e a maternidade, originada da necessidade de “educação dos sentimentos, de doçura, abnegação, caridade, solidariedade” no final do século XIX, quando a sociedade brasileira deixou de ser escravocrata e passou a ser livre (PEREIRA, CALDAS, CRUZ, 2010).

Segundo Pereira, Caldas e Cruz (2010, p. 3), em estudo sobre as relações de poder na feminização do trabalho docente, “O argumento discursivo que a [a mulher] legitima como professora não é, portanto, o elemento intelectual, mas seus ‘instintos’ maternos, que são

sinônimos de fé, sensibilidade, devotamento, abnegação”. Decorrido mais de um século, encontramos, nesta pesquisa, a confirmação da feminização do trabalho docente.

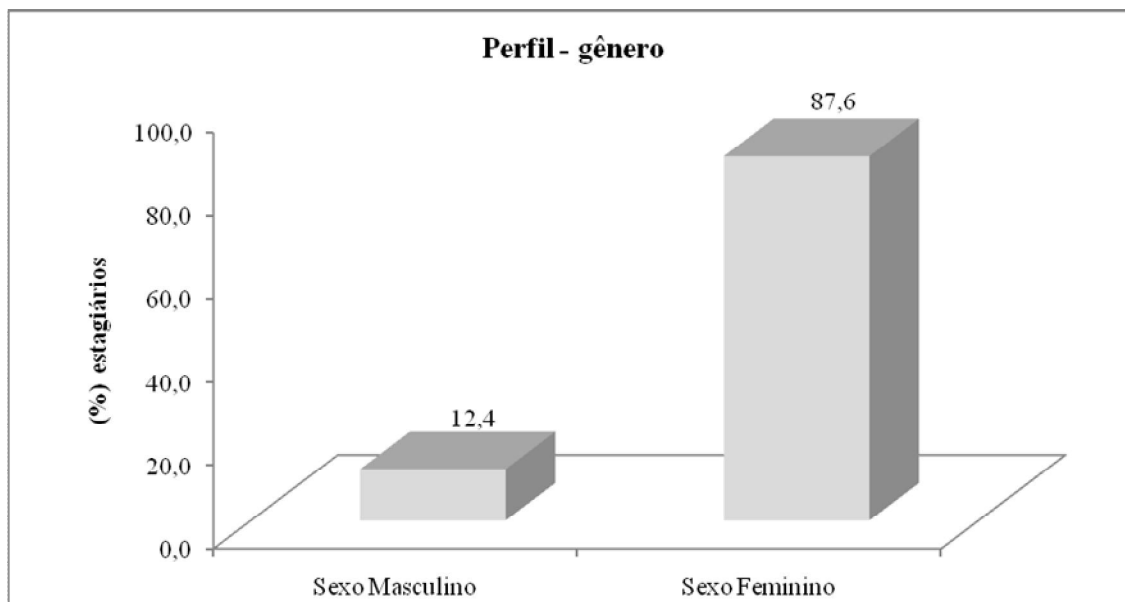


Gráfico 1: percentual de estagiários por gênero – feminino/ masculino.
Fonte: dados da pesquisa.

Os estagiários que fizeram parte deste estudo estão incluídos, em sua maioria, 41 sujeitos, na faixa etária de até 24 anos (QUADRO 8), correspondendo a 46,1% do total de sujeitos (GRÁFICO 2), o que coincide com estudo realizado por Gatti (2010) sobre a formação de professores no Brasil, quando a pesquisadora encontrou 46% de estudantes de cursos de licenciatura na faixa etária ideal, de 18 a 24 anos.

Esta pesquisa verificou uma porcentagem de estagiários entre 25 a 30 anos de 25,8% (GRÁFICO 2), o que indica um aumento do interesse dessa faixa etária pelos cursos de licenciatura se compararmos com o estudo de Gatti (2010), que encontrou, para a faixa etária de 25 a 29 anos, pouco mais de 20%.

Observamos também, neste estudo, a presença de estagiários com faixa etária acima de 40 anos, sendo significativa, com 07 sujeitos, a faixa etária de 45 a 50 anos (QUADRO 8), perfazendo 7,9% do total (GRÁFICO 2) de sujeitos da pesquisa, o que pode ser um indicador de acessibilidade ao ensino superior por pessoas que outrora não puderam cursá-lo.

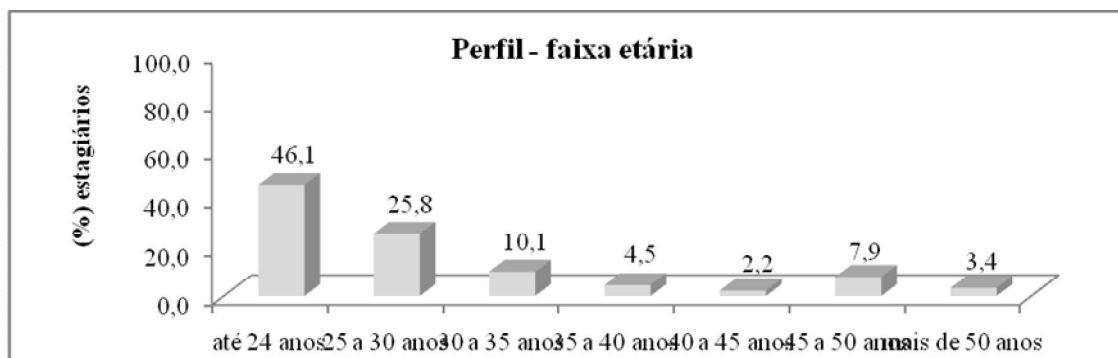


Gráfico 2: percentual de estagiários por faixa etária.
Fonte: dados da pesquisa.

Para Gatti (2010, p. 500) “A escolaridade dos pais pode ser tomada como um indicador importante da bagagem cultural das famílias de que provêm os estudantes.” Em relação à escolaridade dos pais dos estagiários desta pesquisa, predominou o ensino fundamental incompleto, que referenciou 41 sujeitos (QUADRO9) e computou 46,1% do total (GRÁFICO3); esse grau de escolaridade também predominou em relação às mães dos estagiários, 31 apontamentos (QUADRO9) e 34,8% do total (GRÁFICO4). Ao buscarmos os dados dos genitores com curso superior completo, encontramos cinco pais e onze mães (QUADRO 9), perfazendo, respectivamente, 5,6% (GRÁFICO 3) e 12,4% (GRÁFICO4).

Esses dados revelam, além da predominância do gênero feminino na formação superior, uma relativa ascensão ao ensino superior, uma vez que pais com ensino fundamental incompleto já podem contar com filhos que cursam a etapa final (estágio) do ensino superior.

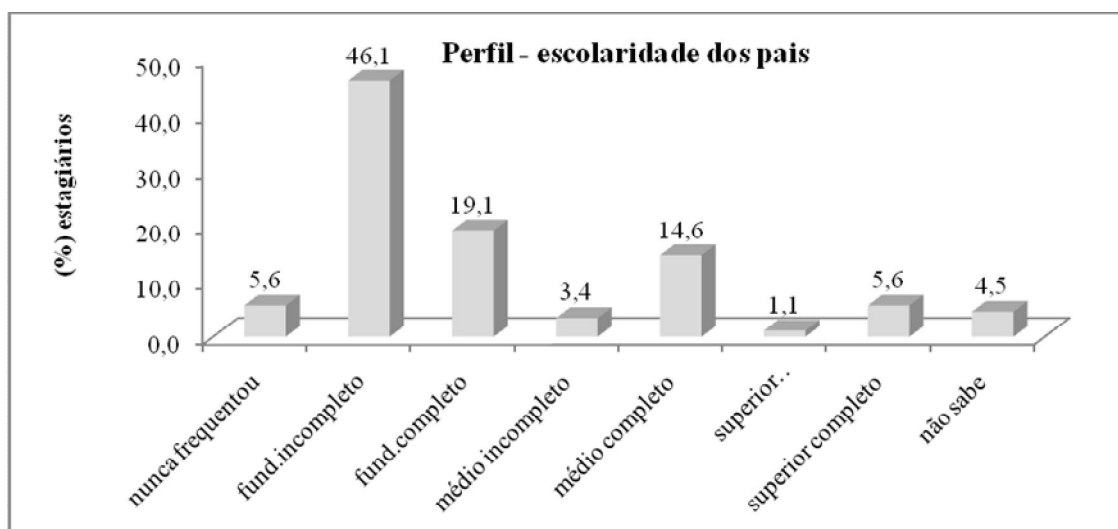


Gráfico 3: percentual de estagiários por escolaridade dos pais
Fonte: dados da pesquisa.

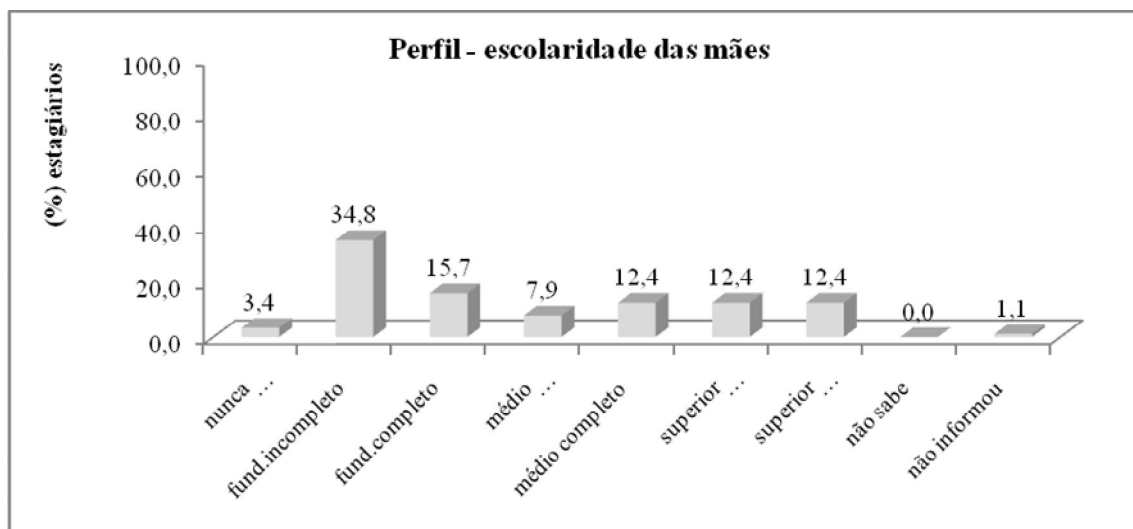


Gráfico 4: percentual de estagiários pela escolaridade das mães
Fonte: dados da pesquisa.

A baixa escolaridade dos pais e das mães justifica as ocupações encontradas, que não requerem, necessariamente, formação escolar. Em relação aos pais, perfazendo a mesma porcentagem, a maioria são pedreiros e lavradores, com 5,7% cada (GRÁFICO 5). Destaca-se também um grande número de pais aposentados, 9,1% (GRÁFICO 5), o que pode ser explicado por um número considerável de estudantes acima de 30 anos, que somam 28,1% do total de estagiários pesquisados (GRÁFICO 2).

Quanto às mães, a maioria é do lar, com 43,8% do total (GRÁFICO 6), o que indica resquícios do discurso que a mulher deve tomar conta da casa enquanto o pai sai para trabalhar e é o mantenedor; porém, como pudemos observar no Gráfico 1, essa realidade vem sendo mudada e pode ser comprovada com um número elevado de mulheres no curso superior. Ainda em relação à ocupação funcional das mães, a profissão de doméstica foi citada para 9% das mães e as profissões de funcionária pública e professora para 4,5% das mães cada (GRÁFICO 6).

No total foram citadas 49 profissões dos pais (QUADRO 10) e 27 das mães (QUADRO 11), sendo que 4,5% dos estagiários, não informaram a profissão da mãe e 5,7% não informaram a do pai.

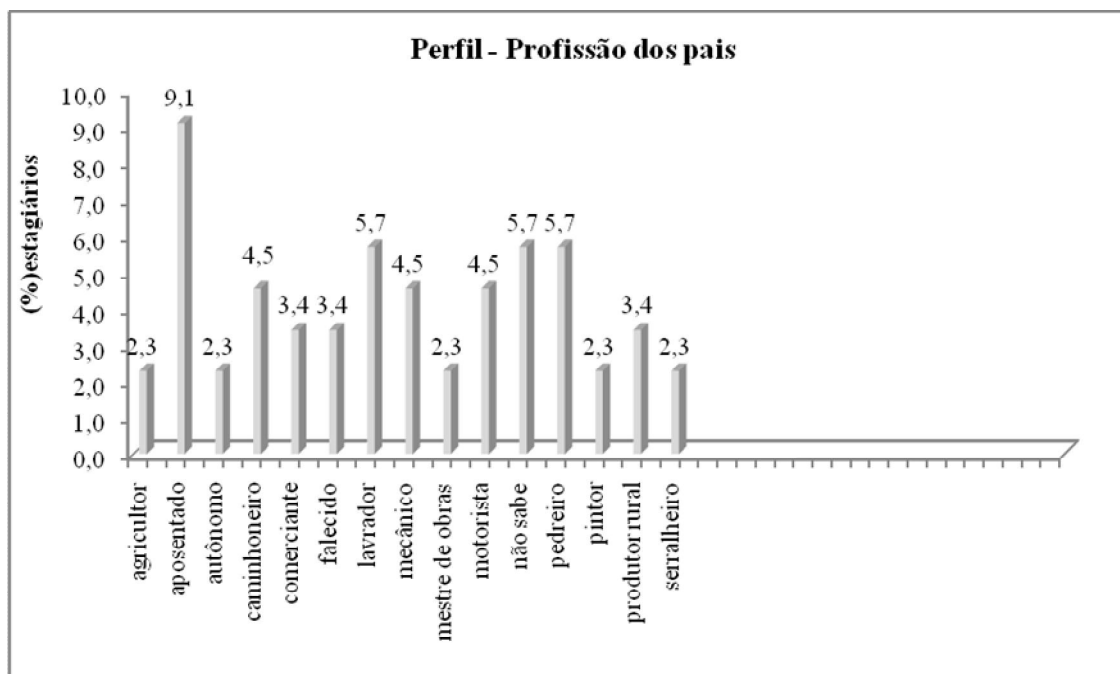


Gráfico 5: percentual de ocupação funcional dos pais dos estagiários
Fonte: dados da pesquisa.

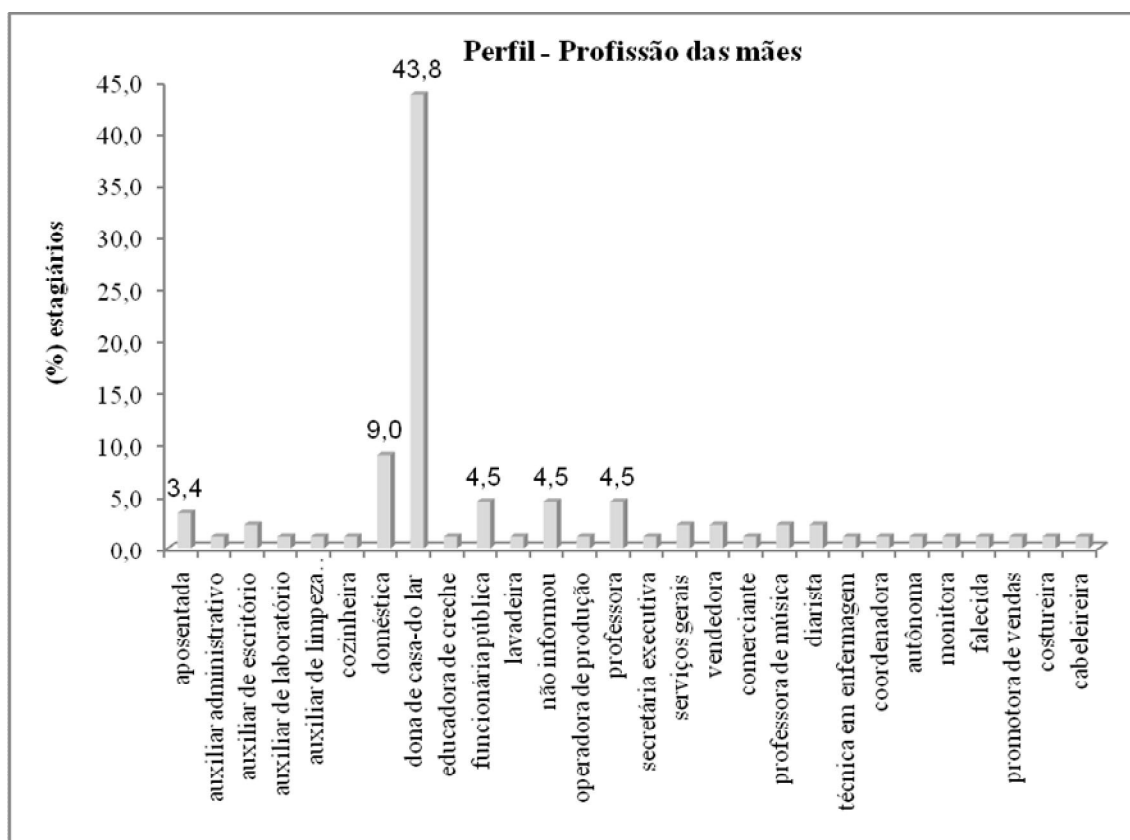


Gráfico 6: percentual de ocupação funcional das mães dos estagiários.
Fonte: dados da pesquisa.

Perguntamos aos estagiários se além dos estudos também trabalhavam. Dos 89, 70 trabalham e 19 não trabalham (QUADRO 12), o que significa que a maioria, 78,7% (GRÁFICO 7) precisa conciliar os horários de trabalho, de estágio e as demais atividades acadêmicas. Dentre os que trabalham, 34,29% cumprem uma jornada de trabalho semanal de 30 a 44 horas e 14,29% , acima de 44 horas semanais (GRÁFICO 9), somando esses percentuais obtemos que para 48,58% dos licenciandos a realização do estágio depende de uma flexibilização do currículo para realizarem o estágio no horário reservado ao curso ou de uma compensação dos horários de trabalho.

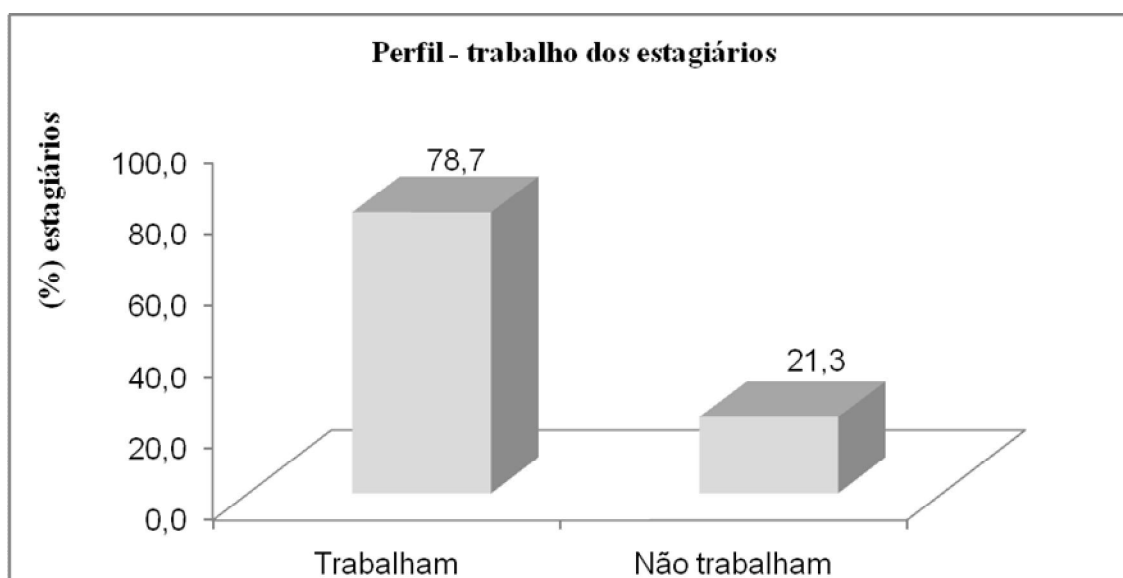


Gráfico 7: percentual de estagiários que trabalham e dos que não trabalham
Fonte: dados da pesquisa.

Identificamos 45 diferentes profissões entre os estagiários (QUADRO 13), o que indica diversidade no grupo. Dentre elas, destacamos que 4,49% (GRÁFICO 8) já exercem a profissão de professor (a). Outros 4,49% consideram a ocupação “estagiário” como uma ocupação funcional e marcaram “sim” para a pergunta: “você trabalha?”; esses dados parecem revelar que o caráter de aprendizagem do estágio e o espaço da escola, como extensão da universidade, às vezes, são esquecidos.

Dentre os 78,7% de estagiários que trabalham, os dados revelam que a profissão com maior porcentagem, a de vendedor (a), 7,87%, corresponde a 10% dos sujeitos que trabalham (GRÁFICO 8). Como se trata de uma profissão que não exige formação em nível superior, pensamos que a busca pela licenciatura indica também a busca por uma mudança da

função ocupacional, que passará de um trabalho não intelectual para um denominado intelectual.

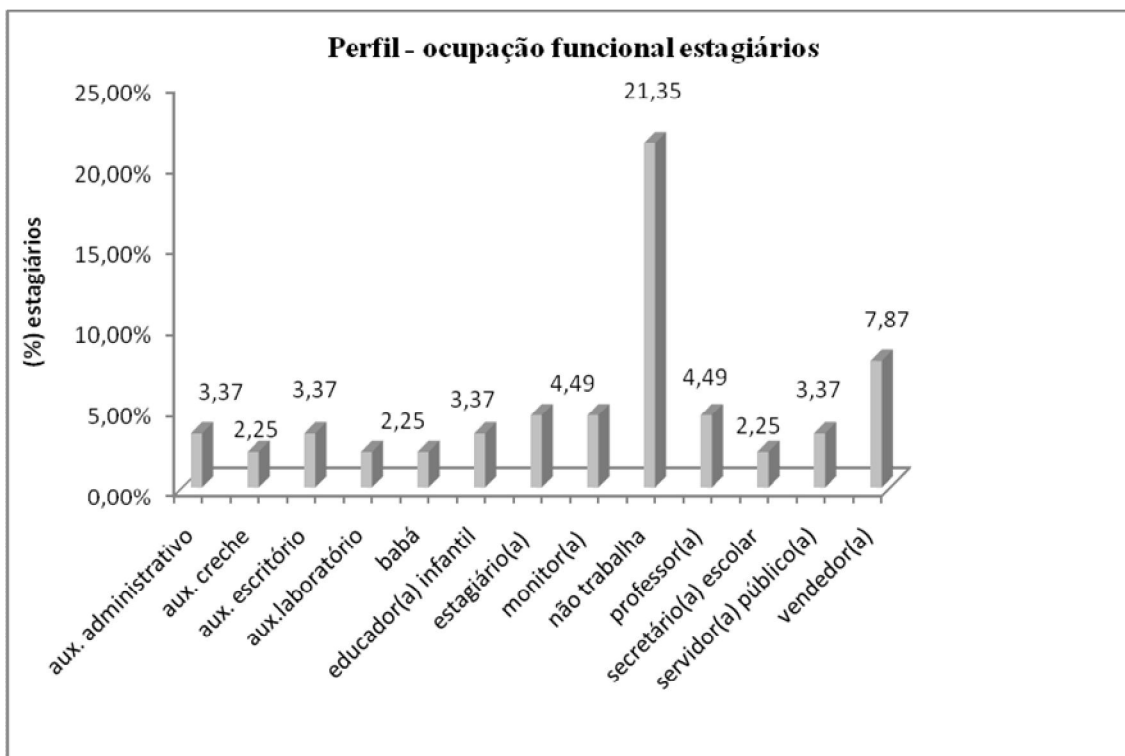


Gráfico 8: percentual de ocupação funcional dos estagiários
Fonte: dados da pesquisa.

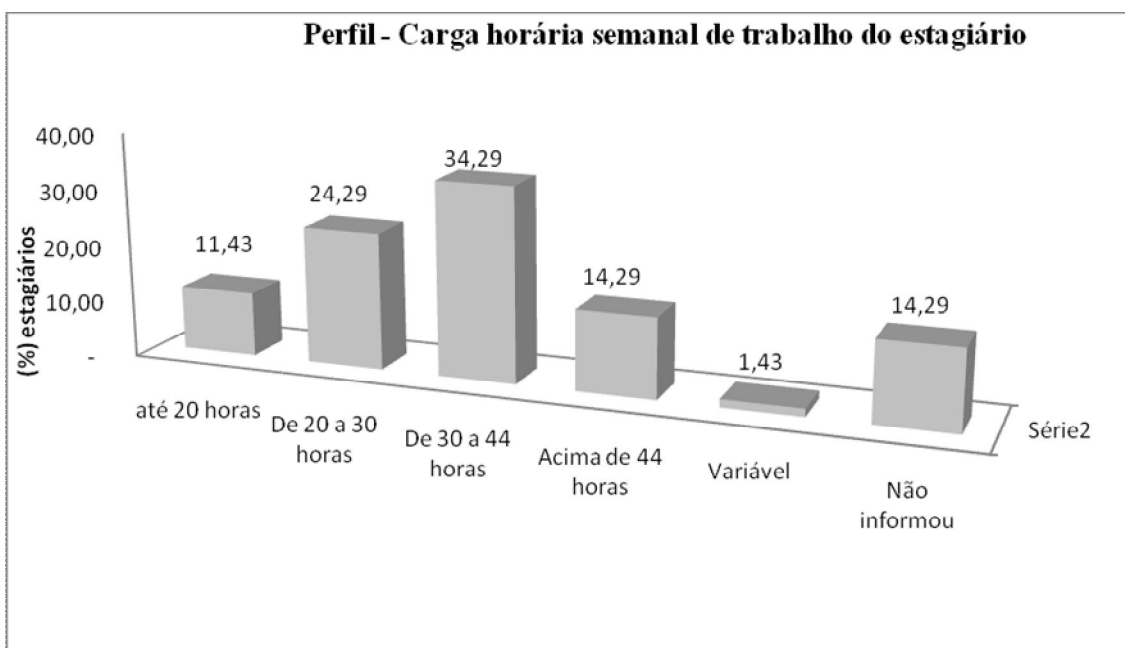


Gráfico 9: percentual de carga horária semanal de trabalho dos estagiários
Fonte: dados da pesquisa.

Com relação à renda familiar, para 39 estagiários (QUADRO 15), ou seja, 44,3% desse grupo (GRÁFICO 10), é de 2 a 4 salários mínimos (S.M.) e para 20,5%, 18 estagiários, e 19,3%, 17 estagiários, respectivamente de até 2 S.M. e de 4 a 6 S.M (GRÁFICO 10). Para a faixa de 6 a 8 S.M. e 8 a 10 S.M. os percentuais de estagiários foram de 9,1 e 4,5% e não houve renda superior a 10 S.M. (GRÁFICO 10). Os dados denotam uma maior procura pelos cursos de Licenciatura em famílias de renda média a baixa. Este também foi o resultado encontrado por Gatti (2010); para ela, esse resultado tanto pode indicar uma proletarização dos trabalhadores em educação (PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARDI, 1991 apud GATTI, 2010) como também uma forma de ascensão da população de baixa renda a carreiras mais qualificadas.

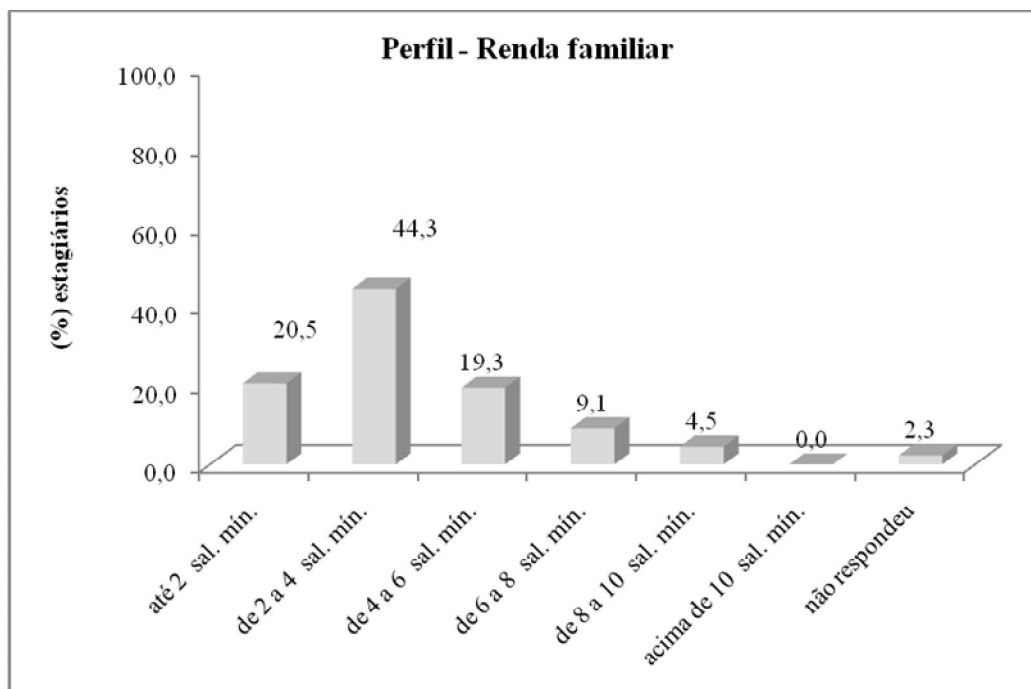


Gráfico 10: percentual da renda familiar dos estagiários
Fonte: dados da pesquisa.

Porém, a baixa renda não aparece como empecilho para que 83 estagiários (QUADRO 16), a maioria, tenham acesso à internet, que é o meio de comunicação mais utilizado pelo grupo, contemplando, 93,3% (GRÁFICO 11); aqui, é importante considerar que esse acesso pode ser ocasionado pela própria condição de estudantes em uma IES.

A televisão, que em outros períodos foi o principal meio de informação da população em geral, é o segundo meio mais utilizado por essa população, atingindo 51 estagiários

(QUADRO16), 57,3% do grupo. 37,1% do grupo (GRÁFICO 11), ou seja, 33 estagiários, utilizam as revistas como meio de informação; 27 estagiários (QUADRO16), 30,3%, também utilizam livros e 29,2% (GRÁFICO 11), que equivale a 26 estagiários recorrem a “outras pessoas” para se manterem informados (QUADRO16); já o rádio é utilizado por 15 estagiários (QUADRO16), 16,9% dos estagiários pesquisados, como meio de informação (GRÁFICO 11). Ressaltamos que todos os sujeitos usam algum tipo de meio de informação e que apenas um sujeito dentre os 89 pesquisados referenciaram o jornal escrito e outro o artigo na opção “outros” meios de informação (GRÁFICO 11).

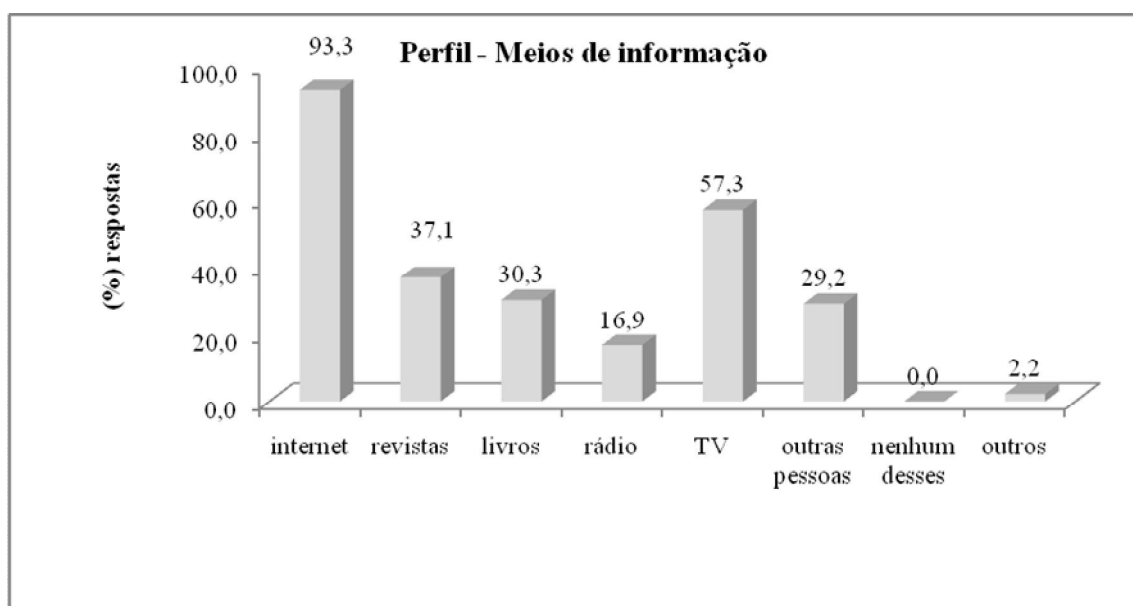


Gráfico 11: percentual dos meios de informação dos estagiários
Fonte: dados da pesquisa.

Quanto às atividades praticadas nas horas vagas, assistir à televisão ainda está à frente da internet, configurando-se como a principal atividade dos estagiários, sendo utilizada por 52,8% dos investigados (GRÁFICO 12), 51 estagiários (QUADRO17). Atividade de leitura e Internet são utilizadas, nas horas vagas, em uma mesma proporção, 52,8% dos sujeitos (GRÁFICO12), 47 estagiários (QUADRO17); enquanto conversar com os amigos e frequentar bares e restaurantes foram citadas por 36 e 30,1% dos entrevistados, respectivamente (GRÁFICO12), correlatos a 32 e 28 estagiários. Apenas 18 estagiários utilizam frequentam o cinema nas horas vagas, 20,2% , e 13,5%), 12 sujeitos, o *shopping* (GRÁFICO 12). Atividades esportivas são realizadas por apenas 11 estagiários, 12,4% do total (GRÁFICO 12). Dos 89 pesquisados, 10 praticam outras atividades (QUADRO17), ou

seja, 11,2% praticam atividades como ir à fazenda, ficar com os filhos e com a família, pescar, dançar, estudar e viajar (GRÁFICO 12).

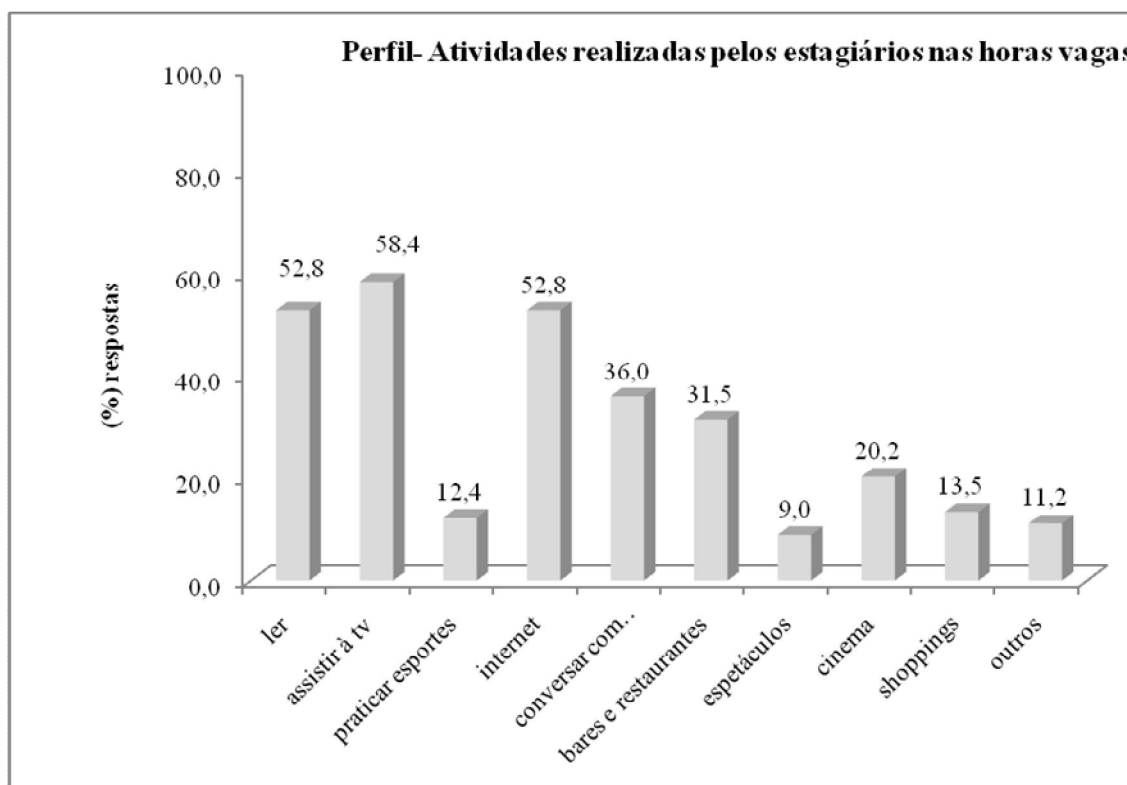


Gráfico12: percentual de atividades realizadas pelos estagiários nas horas vagas.
Fonte: dados da pesquisa.

Ao serem indagados sobre os motivos que os levaram a optar por um curso de licenciatura, 45 estagiários referenciaram o desejo de ser educador (QUADRO18), do que obtivemos uma porcentagem de 46,4% (GRÁFICO13). Resultado semelhante foi encontrado em estudo realizado por Brito (2007) ao pesquisar perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas licenciaturas no ENADE 2005, quando a pesquisadora apurou que 54,8% dos investigados justificaram a escolha do curso porque queriam ser professores. Resultado semelhante também foi encontrado por Gatti (2010), ao abordar a crise das licenciaturas e as características dos licenciando, quando encontrou 65,1% de estudantes de Pedagogia que escolheram o curso pelo fato de querer ser professor.

Em seguida, a resposta com maior percentual de referência foi a realização profissional, com 22,7% (GRÁFICO13), que corresponde a 22 menções (QUADRO18); a correlação entre a escolha do curso e o mercado de trabalho foi apontada por 18 sujeitos (QUADRO18), ou seja, 18,6% das respostas dadas (GRÁFICO13).

A falta de outra opção foi citada por 6,2% dos estagiários (QUADRO18). Já a pesquisa de Gatti (2010) apresentou uma porcentagem bem maior com relação à motivação e escolha do curso de licenciatura, com 21%, e a denominou “seguro desemprego”.

Do total de estagiários pesquisados, 4,1% total escolheram o curso de licenciatura por influência de familiares (GRÁFICO 13), que equivale a quatro referências (QUADRO18). Destaca-se aqui que o percentual de estagiários que sofreram influência de familiares na escolha do curso corresponde, aproximadamente, ao percentual de mães professoras, 4,5%, conforme o Gráfico 6.

Na opção “outros” encontramos uma referência ao “trabalho na educação” e uma ao fato de “ser pré-requisito para o bacharelado” como motivos dos sujeitos para optarem pelo curso de licenciatura.

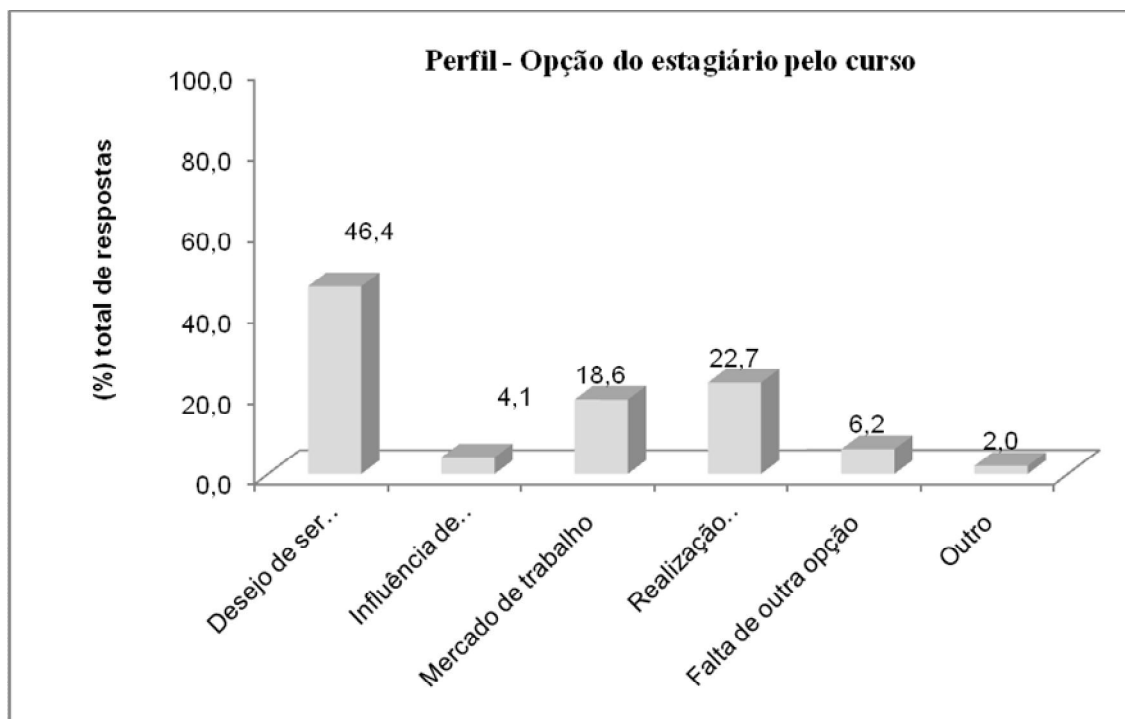


Gráfico 13: percentual de motivos que levaram o estagiário a escolher um curso de licenciatura.
Fonte: dados da pesquisa.

À pergunta: “Você repetiria essa escolha?”, obtivemos 17 respostas negativas, 64 positivas, três indecisões, cinco sujeitos não responderam e cinco não justificaram, (QUADRO19).

Em relação aos estagiários que responderam que “talvez” repetissem a escolha do curso de licenciatura, um não justificou; um disse talvez, se fosse necessário, o que nos

remete ao “seguro desemprego” referenciado por Gatti (2010), ou seja, repetiria a escolha se não houvesse outra opção; e um estagiário disse talvez, pois ainda não exerceu a profissão. Entendemos que, para o estagiário que ofereceu essa última resposta, a realização do estágio não foi suficiente para embasar sua decisão.

Para análise e discussão dos resultados negativos e dos positivos, foram elaboradas categorias, conforme os princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Abordaremos, primeiramente, os negativos.

Tabela 4: Justificativa dos estagiários que não repetiriam a escolha por um curso de licenciatura

<p>Justificativas relacionadas à valorização da profissão:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O <i>salário é ruim</i> e a classe é pior ainda (3P); 2. É uma área <i>muito desvalorizada</i> (4P); 3. Por mais que goste do que faço é <i>muito desvalorizado</i> (4P). 	<p>Número de registros</p> <p style="text-align: center;">3</p>
<p>Justificativas relacionadas à falta de identificação com a profissão docente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Procuo um curso de graduação (1B); 2. Por causa da minha profissão (1B); 3. Porque não foi realmente o que eu pensava que fosse (1B); 4. Não é o que eu quero para mim (1B); 5. Porque não me vejo como uma educadora (1B); 6. Não tem muita coisa em comum com o meu trabalho (1B); 7. Gostaria de me aperfeiçoar em analista de sistemas (4P). 	<p style="text-align: center;">7</p>
<p>Justificativas relacionadas às condições do trabalho docente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Falta das estruturas das instituições de ensino (1P); 2. As condições de trabalho, o cansaço físico e o mental me desmotivaram (2S). 	<p style="text-align: center;">2</p>

Fonte: Questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa

Obs.: o número de justificativas foi levantado a partir do número de ocorrências nas respostas.

Foram encontrados três registros que apontam a desvalorização da profissão docente e dois relacionados às condições do trabalho docente como justificativas para a não escolha do curso de licenciatura.

Assim como nesta pesquisa, em outra realizada por Leme (2012), o baixo salário e as condições da escola foram fatores que influenciaram a não escolha de alunos do curso de medicina da Universidade de São Paulo pelos cursos de licenciatura, mesmo que tenham

pensado em ser professor. Também encontramos esse registro em texto de Pereira (1999, p.111)

Sabe-se que o desestímulo dos jovens à escolha do magistério como profissão futura e a desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional são conseqüência, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira.

A justificativa que contou com mais registros para não se optar novamente por um curso de licenciatura foi a relacionada à falta de identificação com a profissão docente, com 35 registros, conforme mostra a Tabela 4.

Em pesquisa sobre a redução da demanda do curso de Licenciatura em matemática, Jesus (2006) também encontrou que para 61,42% dos estudantes pesquisados, a identidade profissional foi o fator que mais influenciou na hora de decidir por uma profissão. Já no estudo realizado por Tartuce, Nunes e Almeida (2010) sobre a atratividade da carreira docente no Brasil para alunos do ensino médio, a falta de identificação com as atividades inerentes à profissão docente ficou em terceiro lugar, com 19%, entre as razões para não ser professor.

Várias vertentes indicam essa falta de identificação; quando lemos as justificativas “não me vejo como educadora” e “não é o que eu quero para mim”, podemos compreendê-las em relação à falta de prestígio tanto financeiro como social da profissão, ou ainda podemos considerar a relativização entre o aumento da complexidade da profissão, seus desafios na sociedade do conhecimento e o crescimento do desprestígio da profissão docente, que, muitas vezes, vem agregado a representações que foram historicamente construídas sobre o trabalho do professor, como a que dá conta de que “qualquer um pode ser professor” (TARTUCE, NUNES, ALMEIDA, 2010, p. 450).

Assim, chegamos a um paradoxo, se “qualquer um pode ser professor” e por isso não é necessário valorizar esse profissional, há que se desvelar, resolver e dissipar as complexidades profissionais que dificultam a identificação dos jovens brasileiros com a docência, ou, em melhor entendimento, se existem bastantes complexidades na estruturação e no exercício da licenciatura que não podem ser facilmente resolvidas, há que se compreendê-las, valorizar e prestigiar os profissionais da educação, a fim de possibilitar uma maior identificação profissional dos jovens brasileiros com a profissão docente.

Tabela 5:Justificativa dos estagiários que repetiriam a escolha por um curso de licenciatura

Justificativas relacionadas à qualificação profissional:	Número de registros
<ol style="list-style-type: none"> 1. Mais opções no mercado de trabalho (1B); (4P) 2. Aprimoramento profissional (1P); (2S); (3P); 3. Importância da profissão (1P); 4. Respeito à profissão (1P); 	10
Justificativas relacionadas à identificação com/ gosto por profissão docente: <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação com a área (1B); (1P); (3P); (4P); 2. Gosta de/identifica-se com a profissão (1B); (1P);(2S);(3P); (4P); 3. Gosta do curso (1B); (1P); (2S); 4. Identificação com o curso (1B); (1P); (3P); 	32
Justificativas relacionadas à melhoria da educação: <ol style="list-style-type: none"> 1. A educação possibilita a melhoria do país (1P); (3P); 2. Nova visão sobre a educação (2S); 3. Melhoria da educação (2S); (3P); (4 P). 	10

Fonte: Questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa

Obs.: o número de justificativas foi levantado a partir do número de ocorrências nas respostas.

Quanto às justificativas para uma nova escolha do curso de licenciatura pelos estagiários investigados, encontramos 10 registros relacionados à qualificação profissional, como as opções no mercado de trabalho, aprimoramento, respeito à profissão e sua importância. Em igual número foram as justificativas relacionadas à melhoria da educação; os sujeitos escolheriam novamente um curso de licenciatura por acreditarem na melhoria da educação e na possibilidade desta de melhorar o país, além de entenderem que o curso de licenciatura proporciona uma nova visão sobre educação, conforme apresentamos na Tabela 5.

A principal justificativa apontada para a possível reescolha de um curso de licenciatura, com 35 registros, foi a identificação com a profissão e o gosto por ela (QUADRO 19). Nesse sentido entendemos que o estágio tem um papel importante na reafirmação do estudante pela profissão docente, uma vez que a primeira escolha pelo curso de licenciatura deveu-se, prioritariamente, ao desejo de ser educador (GRÁFICO 13) e a segunda, por uma identificação profissional, possivelmente possibilitada, em grande parte, pela vivência da realidade profissional durante a realização do estágio.

Na pesquisa de Tartuce, Nunes e Almeida (2010), já referenciada, a identificação profissional alcançou a terceira colocação dentre os fatores atrativos da docência, tendo sido a possibilidade de ensinar e transmitir conhecimento o principal atrativo para a escolha da profissão docente; e o interesse pela área específica do conhecimento o segundo atrativo mais apontado, este, no nosso entendimento, equivalente ao que neste estudo estamos chamando de identificação profissional; é o que podemos comprovar na justificativa: “identificação com a área”.

Para melhor entendimento dos resultados aqui explicitados, é necessário ratificar que a primeira escolha dos sujeitos dessa pesquisa por um curso de licenciatura deu-se, em sua maioria, pelo desejo de ser educador e que, após vivenciar, no estágio, as experiências profissionais, 17 dos 89 sujeitos investigados (19,1%) não repetiram a opção por um curso de licenciatura, mas 64 deles (71,9%) optariam novamente pela profissão docente, a maioria deles por ter encontrado uma identificação com essa profissão e não mais apenas pelo desejo intuitivo de exercer o magistério. Esse é o trabalho do estágio na formação de professores e na profissionalização docente.

Cabe-nos ressaltar que apurar as representações dos licenciandos a respeito da realização do estágio nos cursos de licenciatura constitui um passo para a reconstrução das representações a respeito da profissão professor. Ainda que “Essa ideia de que a posse de alguns atributos pessoais (dom, paciência, habilidade para lidar com crianças) é suficiente para o exercício do magistério corrobora[e] certas ideias preconcebidas de que para ensinar não é preciso ter uma formação específica.” (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010, p.474), os dados aqui apresentados denotam que o licenciando busca e precisa de uma identificação profissional. Para transformar essa ideia, é necessário alterar as representações sociais vigentes a respeito dela e para modificá-las, ou até mesmo rompê-las, é preciso identificá-las e saber como são constituídas e como estão organizadas.

5.2 REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO

5.2.1 Instituição formadora - IES

A realização do estágio supervisionado constitui um momento de grandes expectativas para os licenciandos; é quando eles vivenciam a profissão docente já com a responsabilidade de conhecedores da teoria e da teoria da prática; passarão a construir seus conhecimentos a partir de uma nova posição educativa, discursiva e social; testarão as representações até então

construídas a respeito do processo escolar e dos sujeitos nele envolvidos. Assim sendo, consideramos importante verificar se os estudantes dos cursos de licenciatura foram acolhidos e apoiados pela IES no período de realização do estágio.

Ao responderem à questão sobre a participação da IES na indicação de uma escola campo e ao apoio dado aos estudantes por ocasião da realização do estágio, 38,2% dos estagiários responderam que as IESs indicaram e apoiaram a realização do estágio e 41,6% declararam que as instituições apenas apoiaram; 6,7% consideraram que as instituições indicaram a realização do estágio, mas não os apoiaram durante a realização e para 11,2% não houve a indicação nem o apoio da IES ao aluno para a realização do estágio.

Os dados demonstram uma situação aquém do esperado, visto que o ideal seria que todos, ou pelo menos a maioria dos estudantes, fossem orientados na escolha da escola, a fim de receber esclarecimentos sobre ela e sobre uma possível realidade a ser encontrada pelo estagiário, de modo que se sinta apoiado face à realidade a ser encontrada. Calderano (2012) explica que quando a escolha da escola em que será realizado o estágio é pautada nas conveniências pessoais dos estagiários, como acessibilidade e localização, a realidade encontrada pode não corresponder à pluralidade de situações existente no ensino público.

Além disso, a Lei 11.788/2008 estabelece no inciso II do artigo 7º que é responsabilidade da instituição de ensino avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando, o que subentende que a IES conhece as escolas em que podem acontecer os estágios e devem indicá-las aos estagiários. Em trabalho realizado por Campos e Spazziani (2010) para subsidiar a elaboração de uma proposta de diretrizes gerais para os estágios curriculares obrigatórios dos cursos de licenciatura da UNESP, atribuiu-se à Central de Estágios a competência para acertar a indicação de campo de estágio por aluno, indicação que deveria, portanto, ser realizada por todas as IESs.

Por ser uma situação nova, muitas vezes, o estágio causa certa intranquilidade, até mesmo aflição aos estudantes, que buscam na IES o apoio necessário para realizar com segurança essa etapa de sua formação profissional. Como podemos ler em Ostetto (2011, p. 82) recorrendo a Rosa e Lopes (2007) e Leite e Zanine (2007) “Afinal, o medo, a insegurança, aquele outro lado que em geral nos escapa ou que preferimos negar fazem parte do processo de constituir-se educadora, vão compreendendo as estagiárias.”. Com a licença do gênero empregado no período, entendemos que esses sentimentos fazem parte do processo de formação do professor e de outros profissionais, que, para avançarem no percurso de sua formação, precisam contar com a instituição formadora em todo o processo formativo,

principalmente, nos momentos de fragilidade. Esse sentimento foi verificado na entrevista do GF1:

[...] na faculdade ... eu não me imaginava dentro de uma sala de aula... então, quando a professora liberou a gente pro estágio, eu fiquei com medo e ansiosa ao mesmo tempo..com medo de eles não me aceitarem, as sugestões que a gente aprende em teoria, e de não dar conta de passar pra prática na sala de aula.(EST.02GF1)²⁵

Conforme podemos verificar no Gráfico 13, ainda é necessário avançarmos nesse aspecto, embora parte dos estudantes recebam indicações de campos de estágio e estejam sendo apoiados.

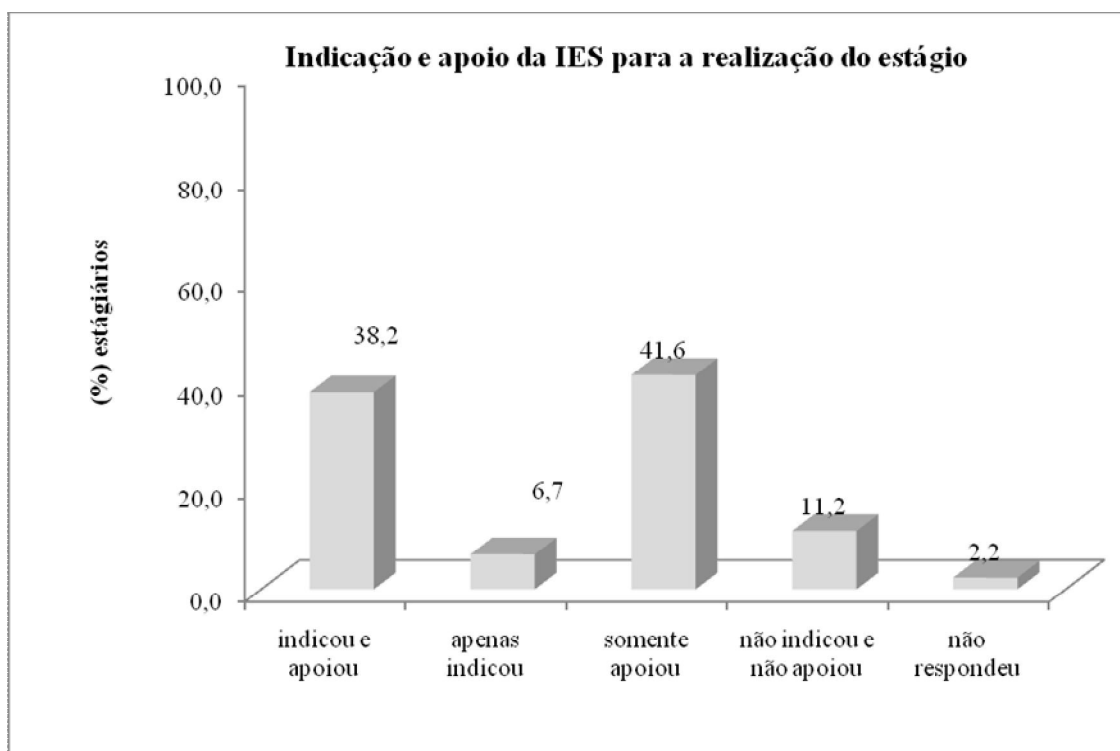


Gráfico 14: Indicação e apoio das IES aos estagiários dos cursos em Licenciatura.
Fonte: dados da pesquisa.

Durante todo o processo de estágio, é importante que o estagiário tenha o acompanhamento de um professor que também o oriente na realização das atividades. Essa orientação foi registrada em todos os PPCs estudados e, além de levar cada estudante a refletir

²⁵ As falas dos estagiários durante as entrevistas de Grupo Focal serão transcritas como citações e em itálico. Para preservar a identidade dos participantes eles foram nomeados por uma abreviatura (EST) seguidos de um número e pela identificação de grupo focal GF1 ou GF2.

sobre sua formação, deve considerar a socialização dessas reflexões e das experiências vividas por cada estagiário com os colegas e com o professor orientador. Assim entendem Lima e Aroeira (2011, p.119): “Entendemos que a reflexão não pode ocorrer apenas no plano individual; o refletir, nesse sentido, necessita incorporar os dados dos outros e, desse modo, ampliar possibilidades concretas de trabalho coletivo.”. Dessa forma, é importante a previsão de aulas e encontros de estágio que viabilizem as reflexões coletivas.

Neste estudo, apenas 31,5% dos estudantes afirmaram que existem aulas de estágio “sistematicamente” em suas instituições e 6,5% que essas aulas são esporádicas (GRÁFICO 15). Um grupo de 20,2% afirmou que ocorrem encontros frequentes entre os professores orientadores e os estagiários, outros 20,2% declararam que os encontros entre orientadores e estagiários são resolvidos entre ambos e 10,1% que esses encontros ocorrem esporadicamente (GRÁFICO 15).

As aulas de estágio são momentos em que o orientador pode, além de auxiliar os estagiários no planejamento das atividades, proporcionar a socialização e a reflexão conjunta a respeito dessa atividade e de sua contribuição para a formação dos futuros professores. Dessa forma, ainda que tenhamos 18 registros (20,2%) de que a IES organiza encontros entre o orientador e o estagiário, é preocupante que, dentre os investigados, apenas 28 estagiários (31,5%) tenham aulas de estágio sistematicamente, ou seja, aulas que são computadas na organização curricular do curso (QUADRO 21).

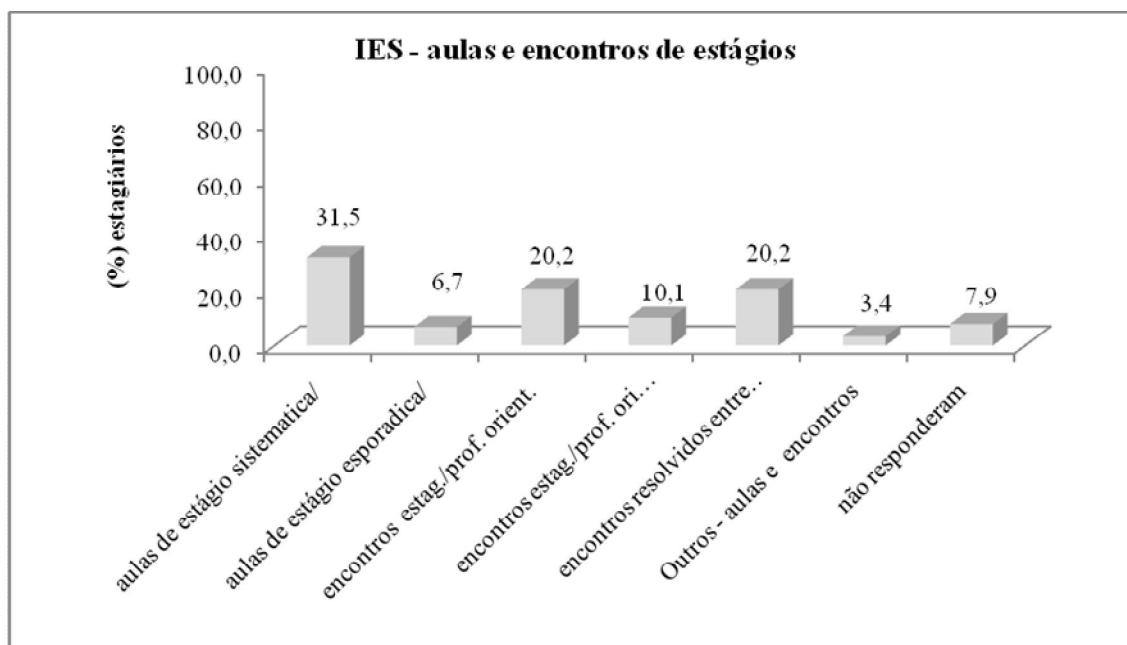


Gráfico 15: Aulas e encontros de estágio

Fonte: dados da pesquisa.

5.2.2 Professor orientador do estágio

Ao assumir a responsabilidade de orientar estagiários, o professor formador assume também um compromisso com o desenvolvimento da educação, deixa o “conforto” de auxiliar os estudantes apenas nas descobertas teóricas e passa a construir com ele um espaço em que a teoria faz sentido na prática, e esta só adquire sentido com aquela; em que ambas estão intrinsecamente estabelecidas, uma em função da outra, e que são definitivamente inseparáveis.

O papel e a responsabilidade do professor orientador de estágio, portanto, vão muito além do acompanhamento das atividades e isso precisa estar muito claro tanto para o professor como para o estagiário. Ao serem indagados a respeito do comprometimento do orientador em relação à realização do estágio, 70,8% dos estudantes declararam que seus professores sempre têm responsabilidade com a orientação, enquanto que 4,5 e 5,6% declararam, respectivamente, que essa responsabilidade ocorre “quase sempre” ou “às vezes” e 2,2% que seus orientadores não se responsabilizam pela orientação (GRÁFICO 16).

Esses números, ainda que não sejam ideais, representam que a maioria dos orientadores compreendem a importância do estágio e valorizam sua atuação nesse processo. Entretanto essa “responsabilidade” precisa ser melhor definida, uma vez que, conforme Menezes (2012) pode estar restrita a receber informações sobre o trabalho dos estagiários na escola e orientar as ações que serão desenvolvidas, o que significa desconsiderar a interação e a reflexão.

Nas entrevistas, encontramos depoimentos tanto de estudantes que estavam satisfeitos com a orientação como de estudantes que não estavam, conforme podemos constatar:

A professora explica muito bem sobre a orientação e dá formas pra gente fazer a prática dentro da sala de aula. (EST.4 GF1).

No primeiro momento, nós não tivemos uma orientação para começar o estágio, nos foi dado as normas, as regras, mas nós tivemos que fazer de acordo com o nosso entendimento, a partir daquelas regras, daqueles dados que nós recebemos. Num segundo momento, a gente começou a ter uma orientação, que seria na segunda etapa do estágio, mas pelo fato de o curso estar em formação, a gente tinha um déficit de professores, e toda vez que passava de um semestre para outro era um professor diferente, um coordenador diferente e um orientador diferente, então eu acho que, na minha opinião, esses foram os principais aspectos negativos que nós tivemos na orientação do estágio. (EST.9 GF2).

[...] faltou um professor que sentasse com a gente, que orientasse, olha... vocês têm que observar esses aspectos, isso é importante, isso é bom vocês

olharem, isso vai constar do relatório de estágio de vocês. A partir do momento em que entrou uma professora assim já no meio do semestre, nós já começamos a expor essas dúvidas, fizemos algumas reuniões e aí parece que a coisa fluiu um pouco melhor [...] porque ficaram relatórios consistentes, foi explicado como que a gente faria, o que é que a gente precisaria, que dados na escola a gente precisaria coletar, como conversar, como fazer, então, a medida que as dúvidas foram surgindo, aí nesse ponto, a partir da troca com o professor, a experiência ficou muito rica.(EST.10 GF2).

Nesses depoimentos, podemos constatar que a orientação do professor da universidade é fundamental para o bom desenvolvimento do estágio e para que este cumpra sua função formadora.

Em pesquisa realizada por Pires (2012) sobre o papel do professor orientador na efetivação do estágio, a autora expõe a importância desse profissional e explicita que o orientador pode contribuir para a aproximação entre teoria e prática, uma vez que, estando erroneamente seguro de que a teoria será suficiente para ampará-lo em uma sala de aula do ensino básico, o estagiário pode contar com a visão privilegiada do orientador para auxiliar a percepção do futuro professor sobre o saber escolar, que só é produzido pela experiência do magistério.

Dos dados levantados 16,9% dos estudantes (GRÁFICO 16) registraram que seus orientadores apenas assinam seus documentos de estágio, o que é bastante preocupante, apesar de indicar um número pequeno de participantes, 15, se comparados aos 63 que afirmaram haver responsabilidade do orientador em relação às atividades de estágio (QUADRO 22). Para nós, um formador de professores que realmente esteja comprometido com sua função e com os objetivos profissionais do curso dificilmente ou jamais aceitaria essa situação, que está expressa na fala da entrevistada do GF2:

Então é importante o professor querer orientar, o professor está dando aula pros alunos porque ele vai ter um contato maior... houve muita correria na hora de você pegar assinatura, tinha que, às vezes, interromper a aula do professor em outras salas pra você pegar assinatura...então assim...não havia uma orientação, era mais uma questão de assinar... algumas vezes, não todas e só alguns orientadores.(EST.11GF2).

Como podemos observar na fala da estudante, o orientador que trata a orientação como “uma questão de assinar” aparece apenas algumas vezes, mas, de qualquer forma, é preocupante e merece atenção por parte dos responsáveis pelos cursos de formação de professores, sob pena de o estágio não se desvencilhar do discurso de cumprimento de horas e formalidades.

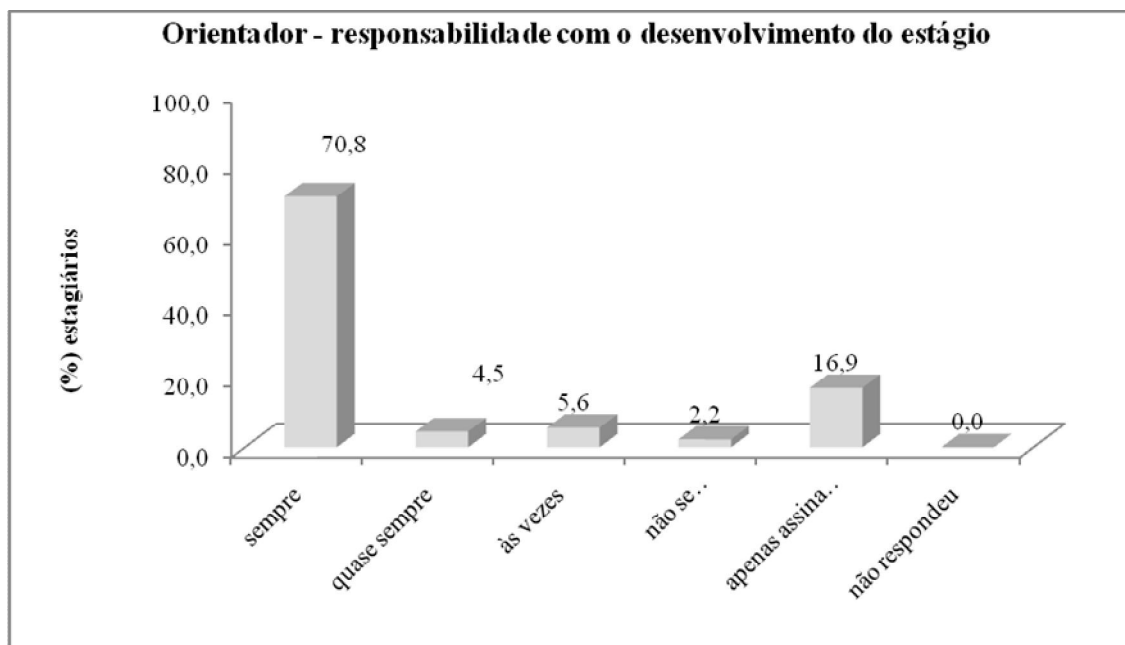


Gráfico 16: Responsabilidade do orientador com o desenvolvimento do estágio.
Fonte: dados da pesquisa.

Para explicitar que tipo de responsabilidade o orientador tem com os estagiários, indagamos a respeito da periodicidade dos encontros cujo objetivo é socializar as experiências vivenciadas pelos estagiários durante a realização das atividades. Obtivemos que 41,6% dos estagiários não contam com a presença dos orientadores nas escolas, porém 37,1% podem contar com os orientadores nas escolas; em 7,9 e 13,5%, respectivamente, das declarações dos estudantes, os professores formadores comparecem “quase sempre” e “às vezes” (GRÁFICO 17). Essa situação foi explicitada nos depoimentos abaixo:

Uma coisa que os professores que nos acompanharam, os professores supervisores nas escolas, reclamaram muito foi com relação à troca de informações entre a nossa instituição e as escolas. Não existe visita dos professores orientadores do estágio nas escolas. Então os professores que nos recebem para supervisionar, os que nos recebem nas salas de aula, eles não tem noção nenhuma do que é que eles devem supervisionar. (EST.10GF2)

E essa questão da escola, como [...] disse, da gente pensar na identidade do professor, porque existem diversas pessoas que estão dentro da escola e não se veem como professor. Então pra eles, fazer esse papel de supervisor é indiferente, porque eles não têm identidade com aquilo. Então o ensino superior, a nossa instituição... que deveria ir pra dentro daquela escola e criar um espaço, uma ponte de diálogo com esse profissional que está lá dentro, pra criar essa identidade, é omissa.” (EST.8GF2)

Os dados explicitam a falta de interação entre a universidade e a escola, representada pela ausência do orientador, do professor da universidade, nas escolas de ensino básico. Resultado semelhante foi identificado na pesquisa de Pires (2012), já mencionada, quando a autora concluiu que a relação entre professores orientadores e professores regentes, universidade e escola, ainda é deficiente.

Menezes (2012, p. 223), em sua pesquisa sobre um modelo colaborativo de estágio curricular supervisionado, entende essa atividade “como um espaço interativo que envolve professores em formação, professores formadores e professores escolares em torno de um projeto de desenvolvimento profissional que pode tornar-se potencialmente significativo para todos.”. Entendemos que essa interação apenas será possível com a inter-relação entre universidade e a escola, o que ocorre apenas parcialmente, consoante os dados obtidos neste estudo. O autor (2012) expõe ainda a necessidade de se criar condições para reduzir a distância entre universidade e escola, o que não será possível enquanto o estagiário atuar como “ponte” entre essas instituições.

Se estabelecermos uma comparação entre os percentuais de estagiários os quais consideram que seus orientadores assumem responsabilidade com a orientação do estágio, 70,8% (GRÁFICO 16) e os que registraram a presença destes na escola campo, 58,5% (GRÁFICO 17), podemos inferir que os licenciandos não têm conhecimento de que o acompanhamento do estágio na escola campo também é responsabilidade do orientador.

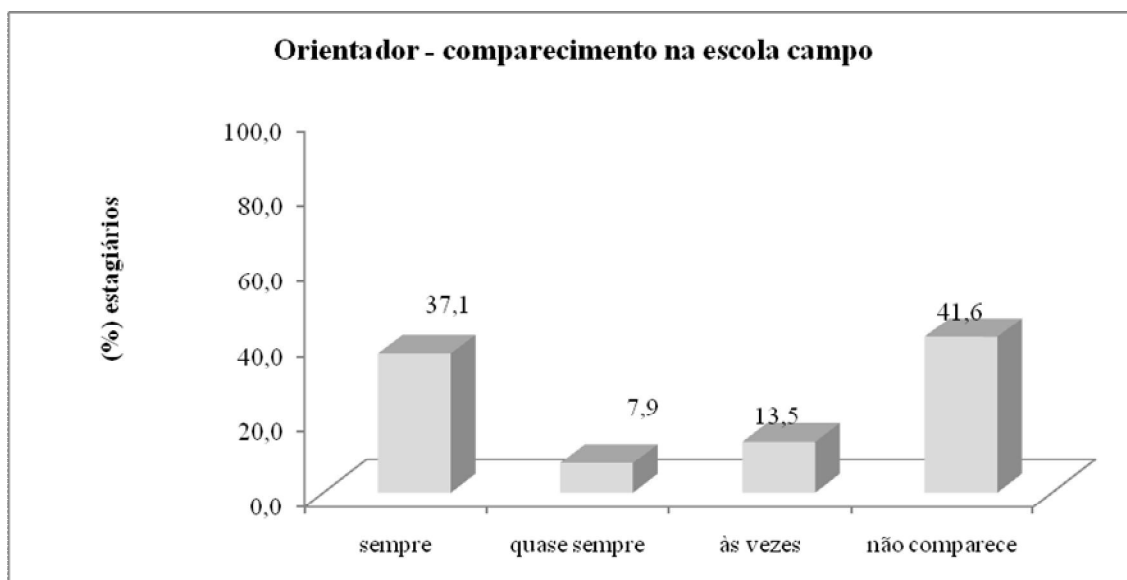


Gráfico 17: Comparecimento do orientador na escola campo.

Fonte: dados da pesquisa.

Outra característica que consideramos compor a identidade do professor que assume a responsabilidade de orientação do estágio é a viabilização da socialização do estágio entre todos os sujeitos envolvidos em um ambiente colaborativo. Para Menezes (2012, p. 225),

O estágio enquanto ambiente colaborativo abre a possibilidade de uma conscientização verdadeiramente crítica do papel que cada um desempenha na construção de uma identidade profissional: do professor escolar em relação à sua condição docente, do licenciando em relação ao tornar-se professor, do professor formador em relação à sua ação e sua própria (trans) formação.

Entendemos que o ambiente colaborativo é favorável tanto à socialização dos conhecimentos adquiridos como à reflexão acerca do estágio e da formação de professores. Há que se considerar que a socialização dos conhecimentos adquiridos e das experiências vivenciadas e partilhadas no estágio ou em razão dele precisa ir além da interação, ou, nas palavras de Sambugari (2011), em trabalho sobre o estágio como espaço de investigação da socialização do exercício docente, “Seria preciso pensar a socialização como mediação, como interação que se dá mediante ações e práticas que vão se constituindo numa relação de trocas, que são diversas, ainda que mantenham traços comuns.” Nessa socialização, são consideradas as aprendizagens anteriores e as representações sociais, inclusive as relacionadas às construções culturais dos sujeitos envolvidos, que participam de um movimento de troca, recepção, fornecimento e apreensão de conhecimentos e experiências.

Em relação ao favorecimento da socialização pelo orientador, os dados desta pesquisa mostram que, para 41,6% dos estagiários a socialização “sempre” ocorreu, para 16,9% dos estagiários, “quase sempre”, para 18%, “às vezes”e, para 18% dos estagiários, não houve socialização (GRÁFICO 18).

Consideramos os resultados satisfatórios, porém insuficientes, uma vez que a socialização favorece o trabalho do professor da universidade, essa ação exige uma articulação interna com os demais professores e favorece a relação entre a universidade e a escola, de modo que o estágio não se reduza à prestação de serviço, em relação à escola, e em cumprimento de horas, em relação aos estagiários. (CALDERANO, 2012). Apresentamos a seguir um depoimento sobre a importância da socialização:

Eu só queria salienta a importância desta discussão e socialização da prática pedagógica, da prática do estágio dentro da faculdade, até porque pra aproximar a teoria dessa ... do que você estuda, do que é a escola, do que é uma sala de aula, das práticas pedagógicas, da prática do que você fez, do que você vivenciou lá. Pra que haja um diálogo entre a instituição superior e a escola (EST.11GF2).

No trabalho de Sambugari (2011) sobre estágio e exercício docente foi constatada, nos episódios de socialização, a presença constante de ensinamentos; também na pesquisa de Santos (2005, p.7) a socialização das experiências vivenciada no estágio “confere ao aluno o protagonismo da aula e o exercício do trabalho coletivo, do respeito, da escuta, da análise, e, principalmente, da ética para com o professor com o qual é realizado o estágio na escola-campo.”, o que ratifica nossa preocupação em relação aos estagiários que não contam com a socialização do estágio e com os que raramente contam.

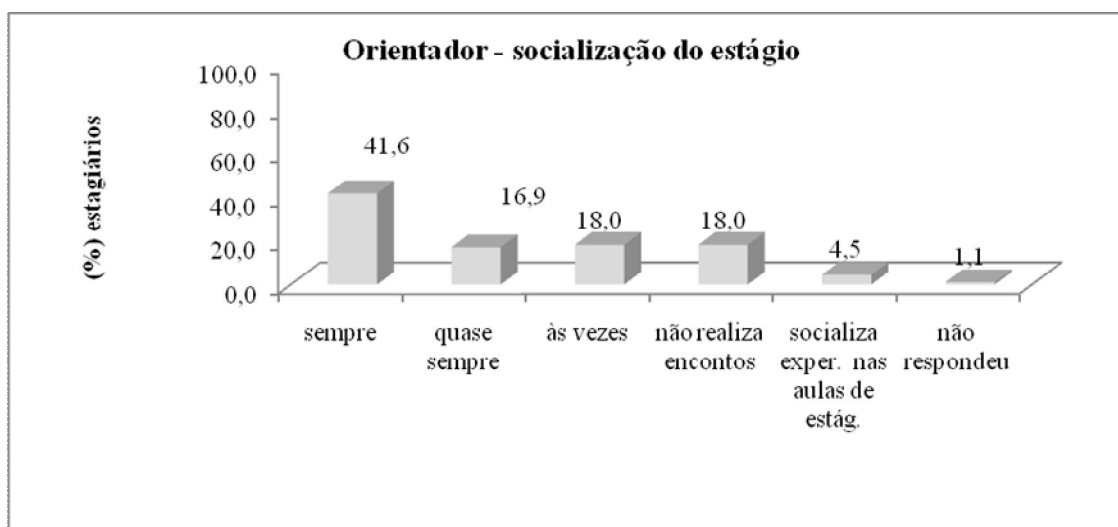


Gráfico 18: Viabilização da socialização do estágio pelo orientador

Fonte: dados da pesquisa.

Outro aspecto diretamente relacionado à socialização do estágio é a reflexão partilhada. Assim, obtivemos que apenas 37 estagiários, dentre os 89 pesquisados (QUADRO 23), tiveram a oportunidade de participar da reflexão partilhada durante todo o processo de estágio. A reflexão partilhada é considerada pelos próprios estagiários como um procedimento de grande relevância em relação ao estágio na formação de professores; é o que podemos constatar na seguinte fala:

E também o estágio não tem que proporcionar essa reflexão só pra gente, nós enquanto alunos com nossos professores e com o orientador. O estágio tem reflexão dentro da escola também. Não pode ser simplesmente a instituição que oferece aquele espaço, porque, como um espaço de transformação [apresenta] muitas deficiências, é muito difícil você chegar na condição de estagiária e transformar aquilo, mas como espaço de reflexão, ele é riquíssimo, principalmente pra nós, enquanto cientistas sociais. Então é isso. (EST.08GF2).

Em pesquisa sobre o diálogo entre a universidade e a escola, Lima e Aroeira (2011, p.118) explicitam que

Com o estabelecimento de práticas colaborativas no processo de estágio supervisionado, uma possibilidade é a reflexão partilhada, estratégia que no âmbito da aprendizagem profissional, é conceituada como momentos de socialização de saberes, problematização e produção de conhecimento por meio de uma postura investigativa em que se possibilita ao professor estagiário, ao professor orientador do estágio e aos demais estagiários a chance de contribuir para a ampliação da comunicação entre a universidade e a escola, além de assumir uma conduta ativa diante do conhecimento.

Aos apontamentos das autoras, acrescentamos que a comunicação entre escola e universidade também é proporcionada pelos professores da escola que supervisionam os estágios realizados pelos licenciandos; de modo que passaremos a analisar sua participação nesse processo.

5.2.3 Escola campo

É na escola que o estagiário consegue vivenciar como futuro professor a prática social decorrente da educação. Em texto que reflexiona sobre as concepções do estágio curricular que se transformaram em orientações gerais para os cursos de Licenciatura, Calderano (2012) expõe que conhecer o cotidiano da escola parece ser uma necessidade tanto para os concluintes como para os egressos desses cursos.

Rodrigues (2008, p. 248), recorrendo a Roldão (2007) e Canário (2001), expõe a escola de educação básica como um espaço privilegiado de formação profissional e explica que isso se dá “por ser a escola aquela que possui o lado prático do como ensinar, do como lidar com os problemas que nela surgem, questões essas, fundamentais para o professor em formação.” Devido à importância da escola campo para a constituição das representações sociais dos licenciandos sobre a realização do estágio supervisionado na região do Triângulo Mineiro, indagamos aos participantes da pesquisa como eles foram recebidos na escola pela direção, equipe pedagógica e pelo supervisor do estágio.

De acordo com as respostas obtidas, 35,9% dos estagiários foram recebidos com respeito pela direção e pela equipe pedagógica e 34, 8% pelo supervisor (QUADRO 25). Apesar de não equivaler a uma grande parte, constituem o segundo e terceiro maiores índices

percebidos em relação à escola campo e nenhum estagiário foi recebido com falta de respeito, o que indica um aspecto positivo em relação a esse componente do estágio.

Obtivemos pequenas quantidades de estagiários recebidos com indiferença pela direção da escola, sete (7,8%), pela equipe pedagógica, três (3,3%) e pelo supervisor, seis (6,7%). Portanto, ainda que para alguns a receptividade da escola tenha sido um fator negativo, muitos foram recebidos com entusiasmo pela direção da escola (25,8%), pela equipe pedagógica (25,8%) e, principalmente, pelo supervisor, que, com 35,9%, recepcionou os estagiários com mais entusiasmo do que naturalmente – sem entusiasmo ou sem indiferença – situação que computou 29,2% para os supervisores.

Conforme apresentamos no Quadro 25, o índice de 40,4% da recepção natural dos estagiários pela equipe pedagógica e de 32,5% pela direção da escola, se comparados aos 29,2% dos supervisores, pode indicar que estes, ao receberem os estagiários com mais entusiasmo (35,9%), ou estão mais conscientes de seu importante papel na formação dos futuros professores ou se beneficiam mais da atuação dos estagiários enquanto colaboradores na realização das tarefas profissionais ou ainda estão mais conscientes da oportunidade de aprendizagem que a universidade apresenta-lhes, por meio dos conhecimentos que os estagiários levam para a escola e partilham com o supervisor.

Na pesquisa realizada por Rodrigues (2008) sobre a escola como co-formadora de futuros professores, a autora identificou o acolhimento dos estagiários no apoio dos professores que os receberam, no acesso a todos os espaços da escola, como biblioteca, cantina, pátio, direção e sala dos professores, o que corresponde aos dados que obtivemos da recepção “com entusiasmo” pelos professores e “naturalmente” pela direção e equipe pedagógica.

De qualquer forma, ao identificarmos que os estagiários foram recebidos naturalmente ou com entusiasmo pela escola campo de estágio, encontramos nesta pesquisa a ideia de que o futuro professor passa a fazer parte da vida e do cotidiano da escola e esta daquele, passando a ser percebido e recebido como colaborador, o que vai de encontro à ideia de que o concluinte de licenciatura é um elemento invasor. Essa recepção pode ser inferida na fala:

[...] fui bem acolhida pelas professoras, pela diretora, coordenadora, toda minha dificuldade que eu tenho eu peço orientações pra elas e elas explicam.(EST.01GF01).

Resta saber se há por parte dos professores das escolas a consciência do seu papel formador e da importância da escola na formação do futuro professor, ou se estes estão sendo entendidos apenas como colaboradores no desenvolvimento do cotidiano da escola.

Recepção dos estagiários nas escolas						
	Direção	%	Equipe pedagógica	%	Professor supervisor	%
Entusiasmo	23	25,8	23	25,8	32	35,9
Indiferença	07	7,8	03	3,3	6	6,7
Naturalmente - sem entusiasmo ou indiferença	29	32,5	36	40,4	26	29,2
Respeito	32	35,9	32	35,9	31	34,8
Falta de respeito	-	-	-	-	-	-
Nulos	2	2,2	-	-	-	-
Não responderam	1	1,1	-	-	-	-

Quadro 25²⁶: Escola campo – Recepção dos estagiários pelos profissionais envolvidos

Obs: índices identificados pelo número de referências e não pelo número de estagiários, uma vez que cada estagiário poderia escolher mais de uma resposta.

Para esclarecermos melhor os sentimentos e as intenções dos supervisores em relação aos estagiários, levantamos os dados em relação especificamente ao supervisor no próximo item.

5.2.4 Professor supervisor de estágio

O estágio obrigatório, além de constituir uma etapa fundamental na formação inicial de professores, pode também contribuir sobremaneira para a formação continuada dos professores que recebem os estagiários na escola campo, os quais têm oportunidade de receber novamente os ensinamentos advindos da universidade, por meio dos estagiários e dos orientadores que acompanham o estágio na universidade. Entretanto, para que se efetive essa oportunidade, é necessário que os professores da escola entendam o processo, sua participação e importância na formação dos novos professores e que se conscientizem a respeito dessa oportunidade.

Menezes (2012), em pesquisa sobre um modelo colaborativo de estágio curricular supervisionado, expõe que a presença do estagiário na sala de aula leva para a escola o olhar da universidade, porém representa também uma invasão do espaço do professor. Para

²⁶Fonte: dados da pesquisa

deprendermos como tem sido a participação dos supervisores na formação dos futuros professores e qual o impacto dessa participação nas representações dos licenciandos a respeito do estágio nos cursos de licenciatura na região do Triângulo Mineiro, realizamos algumas perguntas com o intuito de melhor subsidiar nossa pesquisa, conforme o Quadro 26.

Como resultados dessa etapa da pesquisa, obtivemos que mais da metade dos estagiários, com 57,3%, ou 51 dos 89 investigados, sempre recebem informações dos supervisores quando as solicitam; 19,1%, quase sempre, 16,9% às vezes recebem as informações solicitadas e apenas 6,7% não recebem essas informações. Esses percentuais demonstram que há entre os supervisores uma tendência a orientar e subsidiar a aprendizagem dos estagiários. Muitos supervisores, aqui 36 dos 89, sempre respondem aos questionamentos dos estagiários, o que corresponde a 40,4%, e boa parte, nesta pesquisa, 22 dos 89, que corresponde a 24,7%, quase sempre respondem (QUADRO 26). Se considerarmos que alguns questionamentos não são respondidos por falta de conhecimento do professor e se somarmos os percentuais obtidos para “sempre” e “quase sempre”, teremos que mais da metade dos estagiários, 65,1%, contam com os supervisores para sanar as dúvidas dos estagiários e contribuir na construção do conhecimento destes.

Já em relação à partilha de estratégias pedagógicas, o maior percentual foi de supervisores que “às vezes” as partilham com os estagiários, com 34,8%. Porém o percentual de supervisores que “sempre” dividem suas estratégias pedagógicas com os estagiários, 29,2%, não está longe do índice anterior e, se somado ao percentual de profissionais que “quase sempre” partilham as estratégias pedagógicas, teremos um indicativo de 48,3% de estagiários com oportunidade de apreender as estratégias pedagógicas de seus supervisores. Apesar de nos parecerem positivos esses índices, a quantidade de estagiários que perdem a oportunidade dessa partilha também é relevante, uma vez que 15 dos 89 estagiários não podem compartilhar das estratégias dos professores da escola, o que representa 16,9% do total (QUADRO 26).

Além da partilha de estratégias, é importante também que o estagiário participe das atividades propostas pelo supervisor. Neste estudo, 43,8% dos estagiários sempre puderam participar das atividades propostas pelo professor e 23,6% quase sempre, o que indica uma boa participação, ainda que sete dos 89 pesquisados nunca puderam participar e 22 deles participaram em poucas oportunidades, o que, conforme o Quadro 26, equivale a 7,9% e 24,7% respectivamente.

Na pesquisa desenvolvida por Rodrigues (2008), a autora encontrou supervisores que propunham atividades capazes de estabelecer e favorecer relações pessoais entre os

professores e estagiários e entre estes e os alunos; esta ação foi fundamental para o desenvolvimento de todo o processo, tornando-o mais natural e proveitoso para todos os envolvidos. Além disso, professores da escola básica e estagiários reuniam-se para discutir questões relativas às atividades que seriam desenvolvidas em sala de aula, o que permitiu que os licenciandos participassem efetivamente e não fossem apenas observadores; e isso, certamente, contribuiu para a aprendizagem de todos.

A participação do professor nas atividades propostas pelo estagiário é também importante, tanto para que este adquira segurança no desenvolvimento de sua identidade e de habilidades profissionais como também para o professor, que pode adquirir novos conhecimentos advindos da universidade, por meio das estratégias apresentadas pelos estagiários. Neste estudo, 37,1% dos estagiários registraram que os supervisores participaram das atividades propostas pelos futuros professores e 25,8% quase sempre, índice este inferior aos 27% que só “às vezes” podem contar com a participação do supervisor. Esses dados podem indicar que boa parte dos professores das escolas estão aproveitando o potencial dos estagiários para aprenderem com eles, porém para 10% dos estagiários nunca houve a participação dos supervisores nas atividades desenvolvidas pelos licenciandos, o que significa também que esses professores não aproveitam integralmente as contribuições oferecidas pela universidade, o que pode ser constatado pela fala de um dos entrevistados:

[...] como antes do meio do ano, no meio do ano, eu fiquei em uma sala e a professora aconselhou ... falou assim:-... pode trazer pra até evoluir os alunos, porque eles eram muito agitados, então eu levei o cantinho da leitura, levei dinâmicas, levei o relaxamento para eles estarem depois do recreio, porque eles vinham muito agitados do recreio e ficavam ao decorrer da aula. E na outra sala que eu fiquei, a professora não quis. Ela falou assim: - o método é meu, e eu sei que você está aprendendo de um jeito, mas eu que tomo conta da sala. Então eu achei que é muito de professor para professor. (EST.03GF1)

O cerceamento sofrido por alguns estagiários também esteve presente no GF 1, nessas palavras:

Nós aprendemos aqui, a teoria da matéria que nós aprendemos aqui é muito importante, mas, lá fora você não tem como aplicá-la, porque todos têm o seu método de ensino. E o que acontece? Lá eles já têm tudo já programado para você fazer... como fala? O que vai ter na terça, na quarta, na quinta... a gente fica assim meio chocada, porque às vezes a gente quer dar uma variada e então assim você não pode...eu tenho vontade de perguntar e tenho medo às vezes de não ser bem entendida.(EST.07GF1)

Em relação aos possíveis sentimentos de medo ou insegurança apresentados pelos supervisores mediante a presença dos estagiários na escola e na sala de aula, foram registrados apenas 7,9% para professores que sempre demonstraram essas características e 10,1% para os que quase sempre as apresentaram e que podem ser justificadas pelas falas a seguir:

Na primeira instituição que eu fiz a minha primeira etapa, no final do semestre eles fizeram uma pesquisa dentro da escola pra saber o que tinha que mudar em cada aula e alguns professores colocaram na matéria de sociologia, que tinha que tirar a professora e trazer a estagiária de volta. Então isso chega a ser até complicado, porque a gente começa a travar outros conflitos que nos impedem de ter mais prática. (EST.08GF2)

E também tem assim... o que as outras colegas colocaram também, eu acho que é um pouco de resistência por parte do professor, porque parece que a gente está ali como estagiário hoje e vai ser um concorrente amanhã. (EST.10GF2)

[...] a nossa tentativa, às vezes, de levar alguma prática pedagógica pra dentro da escola, ela era tolhida, porque é um conflito mesmo do tradicional com o moderno. Então é isso. (EST.08GF2)

Santos (2005, p.9) também registrou relatos de percepção dos estagiários acerca da falta de preparo e da insegurança dos professores ao recebê-los em sala de aula. Isso pode ser percebido quando o professor “compromete-se em assinar as fichas de estágio e dispensar o estagiário da permanência deste em sala de aula.”. Entretanto, neste trabalho, os maiores índices foram de supervisores que nunca revelaram medo ou insegurança pela presença dos estagiários, 58,4%, ou quase nunca, 23,6% (QUADRO 26).

Esses dados indicam que os professores das escolas já não temem tanto as críticas dos estagiários e que estão dispostos a colaborar para a formação dos futuros professores e, ao mesmo tempo, também buscam um aprendizado. Porém, quando analisamos as respostas dadas pelos licenciandos em relação ao incentivo à decisão do estagiário de ser professor, obtivemos que 21 estagiários, 23,6%, nunca foram incentivados pelos professores atuantes e 17 futuros professores, 19,1%, quase nunca foram incentivados. Quantitativos que entendemos como elevados se considerarmos que são alunos concluintes dos cursos, mesmo se comparados aos 32,6% que sempre foram incentivados e aos 24,7% que quase sempre foram incentivados. Essa falta de incentivo foi contemplada na entrevista:

[...]te tira a esperança, fala que certos alunos não têm jeito, sabe... você fica tipo... é da profissão...porque você ouve, às vezes, professores na profissão

há muitos anos te jogando um balde de água fria, vamos usar essa expressão, crianças ali tão pequenas, querendo aprender, na busca do aprender e o professor, às vezes, não age e proporciona alegria. (EST.05GF1)

Em relação aos professores que supervisionam seu estágio na escola								
Aspectos analisados	Quantidade de estagiários e porcentagem-referente a 89 investigados							
	Sempre	%	quase sempre	%	às vezes	%	nunca	%
Oferecem informações quando solicitadas	51	57,3	17	19,1	15	16,9	6	6,7
Demonstram medo ou insegurança com sua presença	7	7,9	9	10,1	21	23,6	52	58,4
Partilham estratégia pedagógicas com o estagiário	26	29,2	17	19,1	31	34,8	15	16,9
Demonstram interesse em responder aos questionamentos do estagiário	36	40,4	22	24,7	25	28,1	6	6,7
Permitem que o estagiário atue nas atividades propostas	39	43,8	21	23,6	22	24,7	7	7,9
Participam das atividades propostas pelo estagiário	33	37,1	23	25,8	24	27,0	9	10,1
Incentivam a decisão do estagiário de ser professor	29	32,6	22	24,7	17	19,1	21	23,6

Quadro 26: Supervisor – Procedimentos em relação aos estagiários

Observamos ainda que o percentual de estagiários que nunca foram incentivados pelos supervisores, 23,6%, coincide com a soma das porcentagens de professores que estão insatisfeitos, parcialmente insatisfeitos e muito insatisfeitos com a profissão, 23,6%, conforme podemos observar no Quadro 27. Esses dados comprovam que o nível de satisfação dos professores atuantes pode influenciar a formação dos futuros professores.

Satisfação em relação à profissão docente	Número de referências	%
muito satisfeito	14	15,7
parcialmente satisfeito	25	28,1
Satisfeito	29	32,6
Insatisfeito	10	11,2
parcialmente insatisfeito	6	6,8
muito insatisfeito	5	5,6
Total	89	100

Quadro 27 : Supervisor – Satisfação em relação à profissão docente.
Fonte: dados da pesquisa

Os resultados corroboram a conclusão de Rodrigues (2008, p.254) para quem, na relação estágio- formação de professores,

[...] o maior desafio encontrado está na preparação do professor da escola básica para receber estagiários, provendo a ele a orientação e tempo necessários para encaminhar o estágio, além de uma remuneração que dê condições para o acompanhamento mais próximo desse professor em formação.

Entendemos que a participação do professor da escola básica é fundamental para a formação do futuro professor e que a viabilização dessa participação dar-se-á mediante a conscientização desse professor a respeito de sua importância e do oferecimento de condições materiais para que essa participação ocorra. Além disso, a formação do estagiário tanto será melhor quanto for a inter-relação entre o professor da escola básica e o professor orientador da universidade, que, ao contribuir para a construção do conhecimento do supervisor de estágio, estará contribuindo também a para a formação do futuro professor e interferindo positivamente no processo educacional.

5.2.5 Contribuições do estágio

Para apurarmos as representações sociais dos estagiários acerca da realização do estágio nos cursos de licenciatura na região do Triângulo Mineiro, faz-se necessário conhecermos as contribuições que o estágio tem oferecido aos concluintes dos cursos. A compreensão do cotidiano escolar foi a opção mais referenciada pelos estagiários, com 45 indicações (QUADRO 28), o que corresponde a 36 % do total de referências (GRÁFICO 19).Essa contribuição corresponde à segunda característica de estágio mais referenciada nos

PPCs analisados, que caracteriza o estágio como aproximação da realidade, conforme apresentado na Tabela 1 e na fala dos participantes da entrevista:

Proporciona a gente adquirir uma experiência que vem da nossa prática, a gente aprende ... na preparação da aula, na postura que a gente deve manter com os alunos e também, assim, às vezes, a gente observa algumas ocasiões que acontece alguma coisa que, às vezes, a gente não sabe lidar com isso, e o estágio proporciona, você ainda não está ali na função do professor, mas auxilia porque você pega aquele acontecimento e traz pra sala de aula e a orientadora pode proporcionar assim como que a gente agiria[...]. (EST.01GF1)

Eu já trabalhava numa escola... mas no estágio, você realizando o estágio, você estando na sala de aula você vivencia situações que mesmo você estando na escola você não conseguiria... na sala de aula acontecem situações que você estando do lado de fora da sala você não conseguiria ver, e esses professores compartilham com você algumas coisas, algumas situações, algumas problemáticas de alunos que assim faz ampliar a visão, abrir a mente, você começa a pensar como você resolveria certa situação ... (EST.06GF1)

A segunda opção de contribuição do estágio mais citada, com 27,2% do total, foi a derivada da aplicação dos conhecimentos didáticos já aprendidos na teoria, ao passo que a aplicação dos outros conhecimentos científicos atingiu 10%. Essa contribuição sinaliza a presença da separação entre teoria e prática, o que segundo Calderano (2012) ainda é muito presente no ensino superior. A ideia desse rompimento foi percebida nas falas dos participantes da entrevista de Grupo Focal:

Bom... dentro do curso, a gente teve... a gente conheceu muitas teorias sociológicas, e antes de entrar, de ir propriamente pra escola, a gente imaginava... eu imaginei que eu iria chegar dentro da escola, e iria ministrar mesmo aqueles conteúdos. E quando eu cheguei dentro da escola, o que eu percebi? Que não era bem por aí. Que eu teria de fazer um recorte diferente, e pensar nesse recorte, um recorte que viesse em conjunto com a realidade daquele aluno. (EST.08GF2)

Olha... a dificuldade que eu sentia com relação a essa teoria e o ensino no estágio é a seguinte... é o que os professores sempre falaram pra gente... a questão de você ter a capacidade de fazer a transposição de conteúdo, porque o que a gente aprende na graduação, a gente tem que adaptar isso pra levar pros meninos do ensino médio. (EST.10GF2)

Mais do que indicarem a separação entre teoria e prática, esses depoimentos sinalizam que “no estágio” é impossível haver essa ruptura e de que se trata de um momento em que

tanto um como outro são essenciais e devem estar unificados para contribuírem na formação do futuro professor.

De certo modo, esses resultados parecem-nos positivos, uma vez que, em um passado não muito distante, o estágio era prioritariamente entendido como a parte prática do curso de formação e, aqui, aparece depois da “compreensão do cotidiano escolar” e próximo à “obtenção de conhecimentos”, o que indica uma mudança na concepção de estágio e de seus objetivos para a formação de professores.

A obtenção de conhecimentos didáticos alcançou 23,2% das referências e a de outros conhecimentos científicos, 1,6% e está demonstrado na fala:

[...] a professora já tem a prática dela e é bom você estar interagindo junto com ela, porque é conhecimentos novos, tipo de trabalho, entendeu? E estar passando pras outras estagiárias que vão vindo atrás. (EST.03GF1)

O estágio enquanto espaço que oportunize a efetivação do conhecimento e dos saberes necessários à prática docente foi obtido como uma necessidade em pesquisa apresentada por Roman (2009). Santos (2005), em sua pesquisa sobre os diversos olhares em relação ao estágio curricular na formação de professores, também encontrou que os licenciandos compreendem o estágio como espaço de aprendizagem.

Houve apenas duas referências, 1,6%, de que o estágio não oferece contribuições (GRÁFICO 19).

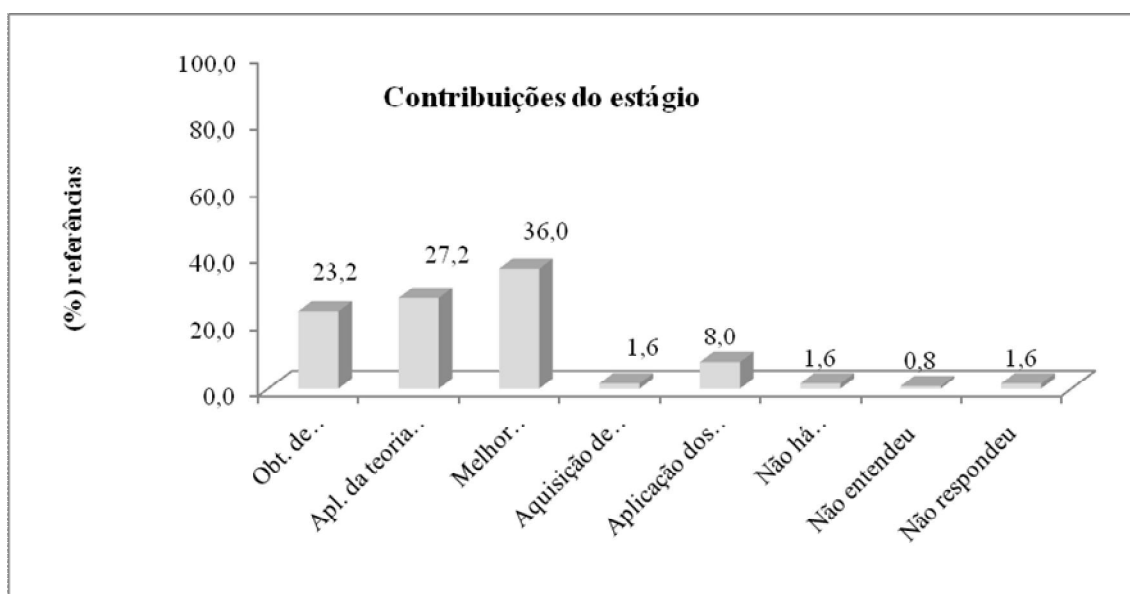


Gráfico 19: Contribuições do estágio
Fonte: dados da pesquisa

Sabemos que a objetivação, mecanismo gerador das representações sociais, relaciona um conceito a uma imagem atribuindo sentido a um determinado objeto social. Assim sendo, para saber se a realização do estágio nos cursos de licenciatura influenciou na constituição dessas imagens, perguntamos aos estagiários se houve modificação da ideia que tinham sobre a escola e o cotidiano escolar antes da realização do estágio. Para 46% dos estagiários, a realização do estágio confirmou a ideia que tinham sobre a escola e o cotidiano escolar; para 36%, o estágio modificou positivamente essa ideia e para 18%, negativamente (GRÁFICO 20). Transcrevemos abaixo um depoimento que ilustra a mudança da compreensão que o participante da pesquisatinha de si e do estágio durante seu desenvolvimento:

*Os alunos também me veem como professora, às vezes eu tento explicar que eu sou estagiária, tento explicar pra eles, mas eles não concordam, eles acham que eu sou professora. Então, assim, isso é bom, é bom pra mim, porque eu estou realizando junto com eles, aquilo que eles estão aprendendo eu também estou aprendendo, **porque eu vejo, aí a gente vê que é de forma diferente, não é aquilo que a gente tinha, aquela visão lá de fora, aí quando eu for professora eu vou fazer isso.** (EST.03GF1).*

Ao obtermos que para 54% dos pesquisados a realização do estágio influenciou a mudança da ideia que os licenciandos tinham a respeito da escola e do cotidiano escolar, entendemos que esse processo influencia não só a formação do futuro professor como também a compreensão que ele tem sobre a escola, enquanto elemento de sua formação e de prática social educativa, ou seja, é capaz de constituir e transformar representações sociais vinculadas ao processo de formação, à escola e seus sujeitos e ao processo educacional.

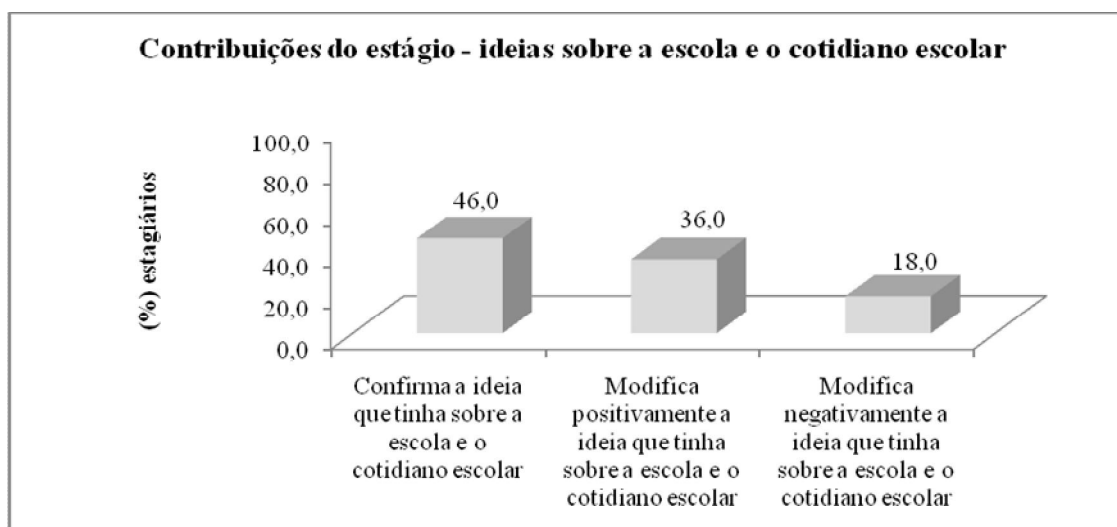


Gráfico 20: Compreensão do estagiário sobre a escola e o cotidiano escolar.
Fonte: dados da pesquisa.

Além de sua característica formadora, o estágio deve servir também para o desenvolvimento da escola e dos profissionais que nela atuam, sob pena de ser considerada “usada” pela universidade sem o devido retorno. Dentre os sujeitos pesquisados, 52,8% consideraram que a atuação do estagiário durante as atividades de estágio “intervém positivamente no cotidiano escolar” das instituições receptoras e apenas 2,2% disseram que essa intervenção é negativa. Uma parcela considerável de estudantes, 18%, considerou que a realização dos estágios “não intervém” no cotidiano escolar e, para 10,1% a atuação dos estagiários foi indiferente (GRÁFICO 21). Porém 9% dos sujeitos perceberam que a equipe da escola sentiu-se incomodada com a atuação dos estagiários (GRÁFICO 21); esse aspecto também foi apontado por Santos (2005) que registrou a rejeição do estagiário e a compreensão equivocada do papel deste na escola campo.

Os dados demonstram um saldo positivo em relação aos benefícios da escola ao proporcionarem a realização dos estágios dos estudantes dos cursos de licenciatura, todavia se faz necessário um movimento de conscientização dos sujeitos das escolas, a fim de que se possa aproveitar ainda mais a presença da universidade na escola para a formação inicial e continuada de professores e para o desenvolvimento da escola e do sistema educativo.

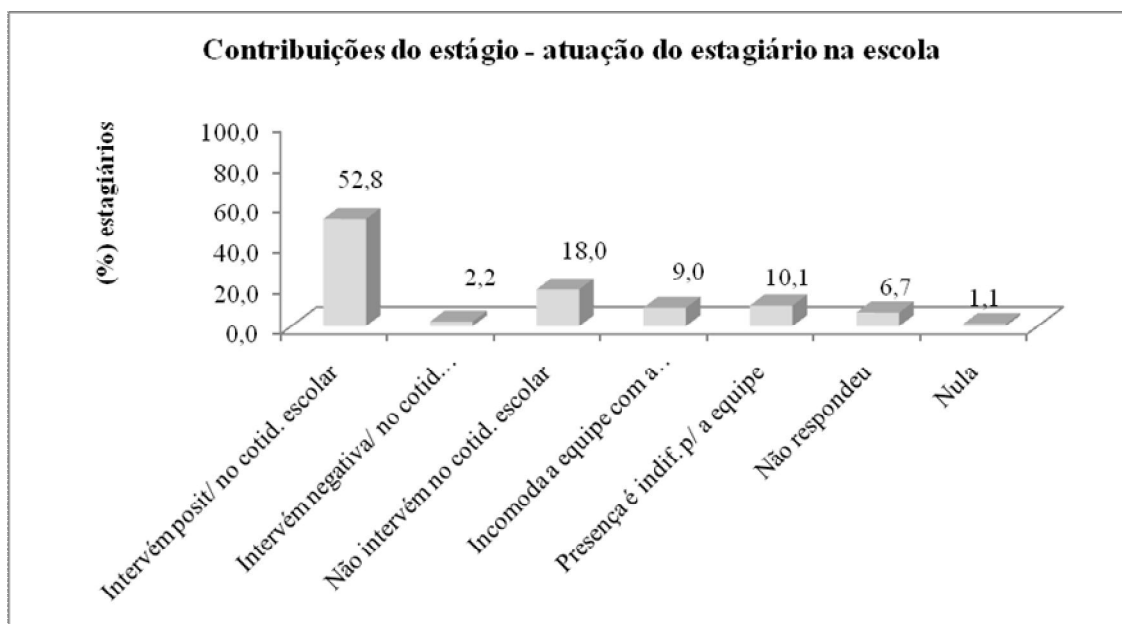


Gráfico 21: Reflexos da atuação do estagiário na escola campo.
Fonte: dados da pesquisa.

Tendo já conhecido as concepções que os estudiosos da educação e do estágio oferecem a respeito desses temas, interessa-nos saber que concepções os estagiários formaram

a partir da realização do estágio, uma vez que essas concepções interferem na constituição de suas representações sociais. O estágio foi referenciado como uma oportunidade para vivenciar a profissão de professor 71 vezes pelos sujeitos (QUADRO 31), o que equivale a 74% do total de referências (GRÁFICO 22). Esse dado é coerente com o resultado da análise dos PPCs, quando obtivemos o maior número de referências para a caracterização do estágio como espaço e instrumento de formação profissional e pode ser confirmado na fala:

Na minha opinião, o estágio é válido e é muito importante na formação de um professor, porque é nesse momento que ele começa a vivenciar realmente a sua profissão. E essa experiência traz pra ele o conhecimento prático. Sem ele é impossível de você ter uma noção do que será a sua profissão. (EST.09GF2)

A realização do estágio proporciona aos estudantes a confirmação de sua escolha profissional. Dentre as referências realizadas, 11,5% confirmaram a decisão dos estagiários de serem professores e 4,2% confirmaram sua decisão de não serem professores (GRÁFICO 22). Essa contribuição do estágio pode ser confirmada no depoimento:

[...] com a realização do estágio... ele proporciona você ter a certeza daquilo que você vai estar realizando, da função que você vai desenvolver, embora a gente possa ser uma coordenadora, ou uma professora ou até mesmo a diretora né? Mas, assim, proporciona você perceber as coisas e saber aquilo realmente que você vai estar realizando... e assim a gente vê tanto aspectos positivos quanto negativos também né? (EST.01GF1)

Apenas 10,4% das referências (GRÁFICO 22) indicaram o estágio ainda como mera formalidade curricular. Houve também referência a esse aspecto na entrevista:

A gente preencheu os papéis, nós preenchemos, os professores assinaram, não houve nenhum questionamento de como que aquilo deveria ser e a coisa correu mais ou menos dessa maneira, então, tem muitas coisas que... elas podem ser melhoradas com relação ao estágio, principalmente nessa questão do diálogo da escola [universidade] com a escola concedente, acho que a gente pode... ficou muito a desejar durante o nosso estágio. (EST.10GF2)

Esse depoimento, além de contribuir para representar o estágio como formalidade, ratifica a importância da inter-relação entre a universidade e a escola e sinaliza que essa interação pode transformar ou até eliminar a representação de mera formalidade em relação ao estágio na formação de professores.

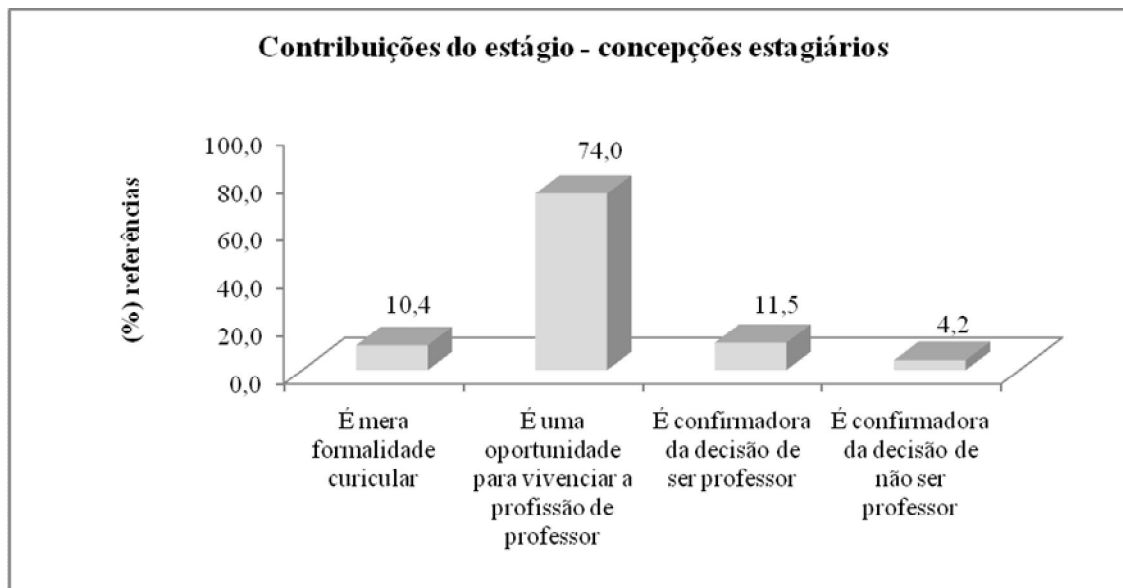


Gráfico 22: Concepções dos estagiários sobre o estágio.
Fonte: dados da pesquisa

Assim como na pesquisa realizada por Felício e Oliveira (2008) sobre a formação prática de professores no estágio curricular, os dados mostram que os futuros professores consideram o estágio de grande relevância para sua formação profissional; além disso, podemos inferir que se trata de um importante subsídio para a ratificação ou mudança de sua escolha ao optar por um curso de licenciatura e pela profissão docente.

5.3 ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DO ESTÁGIO DE ACORDO COM AS PERCEPÇÕES DOS ESTAGIÁRIOS

Para identificar os aspectos significativos da realização do estágio nos cursos de licenciatura, dividimo-los em duas classes, aspectos positivos e aspectos negativos, em seguida, elaboramos categorias para cada uma delas, de modo a manter a linearidade da pesquisa e, ao mesmo tempo, contemplar o maior número possível de respostas.

De acordo com as percepções dos estagiários, o aspecto positivo decorrente da realização do estágio que mais teve relevância foi a aproximação do estagiário com a realidade escolar, com 43 registros, envolvendo, além da escola, os professores, a sala de aula, o meio e os alunos. Esse aspecto também aparece em primeiro lugar nas contribuições do estágio, de acordo com os pesquisados, conforme verificamos no item 4.6 e em segundo lugar na análise dos projetos, o que indica coerência entre os dados da pesquisa, mas também indica que o que está previsto nos projetos ainda não foi alcançado em sua totalidade, uma vez que a

característica de estágio com maior quantidade de registros nesses documentos foi a formação profissional docente.

Entendemos que falta aos estagiários uma maior clareza quanto aos objetivos da universidade em relação ao estágio, ou seja, é necessário que as IESs realizem um trabalho para esclarecer aos licenciandos que o estágio deve ir além de aproximação da realidade da escola e da profissão, ele deve ser espaço e instrumento de formação profissional, que aparece em segundo lugar como aspecto significativo positivo na concepção dos estagiários, com 25 registros, conforme a Tabela 6.

André e Fazenda (1991 apud ANDRÉ 2008) definem o estágio como um processo de apreensão da realidade concreta. Podemos encontrar em Mediano (1988 apud PIMENTA 2012) a apropriação da realidade da escola pelo futuro professor como objetivo da formação de professores. Pimenta (2012) expõe também que, em documento da Secretaria do Governo de Educação do Governo do Paraná (1989), a aproximação à realidade escolar pelo aluno de formação de professores constitui a finalidade do estágio supervisionado. Passados mais de 20 anos desses apontamentos, entendemos que o estágio está em movimento, desloca-se, avança no sentido da profissionalização docente, mas não deixa de considerar a realidade, o contexto histórico, social, político, ao mesmo tempo que se constitui como espaço de aprendizagem e ensino.

A aquisição de conhecimentos também foi bem referenciada, com 17 registros, o que nos parece um deslocamento na concepção que os futuros professores têm sobre o estágio, uma vez que esse aspecto, que por si já contempla teoria e prática, suplantou a inter-relação teoria-prática, que, na Tabela 6 configura com 10 registros.

Ainda é pouco significativa a ocorrência da reflexão decorrente da realização do estágio, porém, ao referenciarem o estágio como fator de decisão da escolha profissional, 13 registros, entendemos que essa referência somente foi possível mediante uma reflexão, ainda que não seja diretamente voltada para a transformação e o desenvolvimento da educação e da sociedade, com quatro registros cada (TABELA 6). Além disso, embora não tenha sido diretamente contemplada nas respostas dadas ao questionário, a reflexão esteve presente nas entrevistas de Grupo Focal, como podemos constatar:

Então é assim... você fica... você começa a pensar em uma série de questões... de qual que é o papel da educação, de qual o papel da escola, do que é que você realmente está fazendo dentro daquela sala de aula, de como que aquela estrutura está funcionando... de como está sendo a formação daqueles meninos e ... então é assim, uma série de aspectos e eu acho que realmente, se você está participando, se você está fazendo um curso de

formação de professores, se a sua intenção é ir pra uma sala de aula e realmente ser um professor, então o estágio é de suma importância. (EST.10GF2).

Mesmo sendo uma tendência e fazendo parte das características encontradas nos PPCs pesquisados, o estágio não foi referenciado pelos licenciandos como espaço de pesquisa, o que demonstra que a universidade precisa apresentar e explicitar essa possibilidade aos seus alunos, para que, em um futuro próximo, essa concepção componha o cotidiano do estágio na formação de professores e, dessa forma, contribua amplamente para essa formação e para o desenvolvimento da educação e para a necessária transformação social.

Tabela 6: Identificação dos aspectos significativos do estágio - positivos

ASPECTOS POSITIVOS DA REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO	Nº registros
Espaço para aquisição de conhecimentos	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aquisição de conhecimentos didáticos – metodológicos - pedagógicos – (1B); (1P); (2S); (3P); (4P); 2. Aquisição de conhecimento em geral – (1P); (3P); (4P); 3. Aquisição de conhecimentos tanto práticos como teóricos – (3P); (4P); 4. Enriquecimento dos conhecimentos adquiridos na universidade - (4P); 5. Aprendizado (4P). 	17
Espaço de inter-relação entre teoria e prática:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Vivenciar as teorias explicadas – (1P); 2. Colocar em prática os conhecimentos adquiridos na teoria – (1P); 3. Colocar em prática os conhecimentos científicos – (2S); 4. Teoria em prática – (1P); 5. Relacionar a teoria e a prática – (3P); 6. Aprender a praticar os procedimentos didáticos – (3P); 7. Identificar a prática executada pelo professor – (3P); 8. Conhecimento formal interpelado pela cultura escolar – (3P). 	10
Espaço e elemento de reflexão:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. [...] remete o estudante, futuro docente, a uma reflexão profunda – (3P) 	01
Espaço e instrumento de pesquisa:	
Não houve registros.	0

<p>Espaço e instrumento de formação profissional:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Saber lidar com os alunos - (1B); 2. Saber lidar com situações que exijam um jogo de cintura (1B); 3. Contatos profissionais – (1B); 4. Vivenciar a profissão de professor – (1P); (3P); (4P); 5. Preparar melhor para atuar como profissional, tirando proveito do que foi bom e tentar melhorar o que não foi bom (1P); 6. Socialização com o trabalho docente (2S); 7. Aprimoramento da prática docente (2S); 8. Mostra que o profissional realmente está vinculado ao aprendizado em sua formação – (3P); 9. Contribui para o crescimento profissional (4P); 10. Vivências e experiências que contribuíram para a formação de professor – 5x(1B); (2S); (3P); (4P). 	25
<p>Uma aproximação da realidade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer a vida de ser professor (1B); (1P); (3P) 2. Conhecer o cotidiano e a realidade escolar (1B); (1P); (2S); (3P); (4P); 3. Conhecer o cotidiano de uma sala de aula (1B); (2S); (3P); 4. Mostra uma realidade diferente da que pensávamos – (1P); 5. Vivência com o meio de atuação – (1P); (4P); 6. Vivência com os alunos – (2S); (3P). 	43
<p>Instrumento de integração entre escola e universidade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Troca de conhecimentos - (2S); 2. Troca de experiências – (1P); (2S); (3P). 	04
<p>Espaço e instrumento de interação entre universidade e sociedade:</p> <p>Não houve registro</p>	0
<p>Elemento de transformação educacional (e social):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar nas escolas em que foi realizado uma necessidade de mudança na estrutura das mesmas, que permita a implementação de formas diferentes de ensino, capazes de responder às rápidas mudanças sociais e culturais que ocorrem nos dias atuais. – (2S); 2. Foi possível constatar que a escola e suas relações de poder necessitam de estudos e pesquisas capazes de apontar novos rumos – (2S); 3. Trouxe, por meio de observações e ações, como podemos inovar perante a precarização de nossa educação – (2S); 4. Contribui no progresso do ensino e aprendizagem – (1P). 	04
<p>Fator de decisão da escolha profissional:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. É importante na decisão da escolha profissional - (1B); (1P); (3P) 2. É importante na decisão de não ser professor – (1B); 3. É importante na ratificação da escolha pela profissão docente – (1B); (1P); (3P); (4P). 	13

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto aos aspectos negativos, teve maior relevância, de acordo com o exposto na Tabela 7, os que se referem aos professores das escolas onde foram realizados os estágios, com 23 registros, seguido dos relacionados à própria escola, com 16 registros.

Há que se considerar, entretanto, que alguns aspectos levantados referem-se à escola e à educação de um modo geral - como falta de recursos, despreparo, desorganização, insatisfação dos professores - e que o estágio, esbarra nesses problemas por acontecer dentro da escola, logo, não poderia ficar isento. Outros, porém, estão diretamente relacionados ao estágio, como a resistência e a incompreensão em relação aos estagiários e a exploração dos futuros professores pelos atuais, o que pode ser fundamentado por depoimento apresentado na entrevista:

Na minha escola que eu faço estágio tem muito disso de o professor largar por conta do estagiário, até um dia eu fiquei na escola, eu fiquei na sala de aula eu fiquei até meio sem graça, porque aconteceu umas coisas na minha responsabilidade, sendo que eu não estava responsável pela sala de aula, porque eu não era professora da sala [...] (EST.02GF1)

Os aspectos que dizem respeito aos alunos das escolas também não são específicos da realização do estágio, mas dizem respeito à escola de um modo geral, como indisciplina, falta de interesse e de respeito, que acontecem também em relação aos professores. O mesmo acontece com os aspectos relacionados aos pais dos alunos, pois a ausência e desinteresse da família interfere no desenvolvimento escolar e educacional dos alunos e não diretamente na realização do estágio. Assim sendo, entendemos que houve uma “mistura” dos problemas da escola e desses aspectos significativos negativos do estágio. Também os aspectos negativos relacionados ao estágio como aproximação da realidade parecem revelar a decepção dos estagiários com o sistema escolar e não propriamente com a realização do estágio. A falta de interesse e comprometimento dos alunos também foi elencada como negativa para o estágio em pesquisa realizada por Silvestre (2011) sobre as reflexões de alunos-professores de língua estrangeira.

Em relação à universidade e aos orientadores, houve, respectivamente, 04 e 06 registros (TABELA 7), o que, apesar de não considerarmos uma grandecorrência, são aspectos importantes e passíveis de solução imediata pela instituição formadora, assim como os referentes ao estágio como espaço e instrumento de integração entre escola e universidade, 04 registros, que dependem mais da iniciativa das IESs do que das escolas, às quais cabe a abertura para o recebimento da universidade, conforme podemos constatar nos seguintes depoimentos:

Então eu acho que o que a gente sentiu falta durante a realização do estágio foi de uma orientação segura com relação ao que é que a gente estava buscando no estágio. O que é que você vai observar na sala de aula, o que é que você pode desenvolver, a maneira como você pode conversar com o seu professor que você está acompanhando na sala de aula [...] (EST.10GF2).

Na última etapa do estágio, o professor orientador do estágio orientou uma dinâmica com todos os estagiários, então a gente fez umas dinâmicas nas escolas onde todos nós participamos. Eu acho que foi um momento assim.. que a gente trabalhou de uma maneira diferente e deu pra perceber que quando a orientação funciona, funciona também o que você está fazendo e você desenvolve o seu objetivo lá dentro.(EST.10GF2).

Os aspectos relativos às formalidades necessárias à realização do estágio, com 08 registros, em sua maioria, possuem abrangência mais ampla, como políticas públicas e preceitos legais, por isso não dependem diretamente da universidade, que deve, pelo menos, agilizar os procedimentos para tentar suavizar esses aspectos negativos. Já os relacionados aos estagiários, 06 registros, podem, em parte, ser resolvidos com o apoio do professor orientador, como dificuldade em lidar com os alunos, execução do planejamento e até o medo; outros, porém, são de natureza intrínseca, como falta de paciência e frustração; o cansaço advém de fatores externos, como jornada de trabalho, rotina pessoal e até as condições físicas de cada um.

Tabela 7: Identificação dos aspectos significativos do estágio - negativos

ASPECTOS NEGATIVOS DA REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO	Nº registros
A universidade: <ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de orientação e interesse dos coordenadores (2S); 2. Falta de apoio (2S). 	04
Os professores da universidade: <ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de orientação – (1B); (2S); 2. Falta de características necessárias ao orientador do estágio – (2S). 	06
A escola em que foi realizado o estágio: <ol style="list-style-type: none"> 1. Má recepção dos estagiários e atendimento ruim – (1B); (1P); (2S); (3P); (4P); 2. Falta de educação de alguns profissionais – (1P); 3. Resistência em relação aos estagiários – (1P); (2S); (4P) 4. Gestão escolar desorganizada – (2S); 5. Limitação das oportunidades – (3P); 6. Desorganização do ensino – (4P); 7. Despreparo das escolas – (2S); 8. Falta de recursos – (4P). 	16
Os professores da escola: <ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de apoio e orientação dos professores –(1P); (2S); (3P); 	

<ol style="list-style-type: none"> 2. Insatisfação dos professores em relação à presença dos estagiários – (1P); (2S); (3P); 3. Insatisfação dos professores em relação à profissão – (3P); 4. Exploração dos estagiários – (1P); (2S); (3P) 5. Incompreensão em relação aos estagiários – (1P); (3P); 6. Rivalidade entre os professores – (1P); (3P); 7. Falta de formação (preparo, compromisso) dos professores – (1P); (2S); (3P); 2x(4P). 	23
<p>Os alunos da escola:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de interesses dos alunos pela aula – (1B); (1P); 2. Indisciplina de alguns alunos – (1B); (1P); 3. Falta de respeito com os estagiários – (1B). 	10
<p>Os pais dos alunos da escola:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de colaboração dos próprios pais de alunos – (3P); 2. Desinteresse dos pais – (1P); (3P); 3. Educação somente a cargo da escola – (3P). 	06
<p>Os estagiários:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de paciência – (1B); 2. Cansaço – (1B); (1P); 3. Frustração – (2S); 4. Medo – (2S); 4. Dificuldade em lidar com os alunos – (1B); 5. Não conseguiu atingir os objetivos planejados – (4P). 	06
<p>Os aspectos formais do estágio:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Carga horária incompatível com a disponibilidade dos licenciandos – (2S); 2. Insuficiência do tempo destinado ao estágio – (3P); (4P); 3. Falta de cumprimento da carga horária prevista por alguns estagiários – (2S); 4. Burocracia – (2S); 5. Dificuldade de conseguir estágio nas escolas – (3P). 	08
<p>A desvalorização da profissão docente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ver que hoje o professor é parte insignificante em sala de aula – (1B). 	01
<p>O estágio como aproximação da realidade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Entender como realmente é o ambiente escolar – (1B); 3. A realidade é diferente do que aprendemos na universidade – (4P); 4. Falta de conhecimento da realidade diária do professor – (1B); 5. Incompatibilidade entre o previsto e o realizado – (2S). 	05
<p>O estágio como espaço e instrumento de integração entre escola e universidade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de diálogo entre a universidade e escolas concedentes – (2S); 2. As escolas não recebem visitas dos orientadores do estágio – (2S); 3. Falta de comunicação entre a universidade, aluno, escola e vice e versa – (2S); 4. Desencontros – (2S). 	04
<p>O estágio como fator de decisão da escolha profissional:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mostrar que não quero mesmo ser uma professora – (1B); 2. Falta de identificação com a profissão – (1B). 	03

Fonte: Dados da pesquisa

Os aspectos relacionados ao estágio como fator de decisão da escolha profissional apareceram como positivos e como negativos. Assim sendo, entendemos que os estagiários que os consideraram negativos tiveram suas expectativas contrariadas e os que os consideraram positivos tiveram as expectativas confirmadas ou não se baseavam em probabilidades.

5.4 ASSOCIAÇÕES LIVRES –EVOC

Para identificar os elementos constitutivos das representações sociais dos alunos concluintes de cursos de licenciatura na região do Triângulo Mineiro, nesta pesquisa, usamos a técnica desenvolvida por Vergès (1992 apud WACHELKE; WOLTER, 2011) de evocação ou associação livre de palavras - termos que vêm à mente imediatamente ao termo indutor. Usamos a primeira etapa da técnica, a análise prototípica. Wachelke e Wolter (2011, p. 522), recorrendo a Vergès, Tyzka e Vergès (1994), explicam que “A análise prototípica parte do pressuposto que os elementos da representação social com importância em sua estrutura são mais prototípicos, isto é, mais acessíveis à consciência”. Além disso, explicitam que a técnica usa material verbal e, para uma melhor análise, há que se considerar a existência de pressões normativas contrárias (FLAMENT, GUIMELLI, ABRIC, 2006 apud WACHELKE; WOLTER, 2011) e a existência de elementos não partilhados.

Recorremos ao software EVOC (Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations, de Verges), versão 2000, para identificar a frequência e a ordem das evocações dos estagiários mediante o indutor: “A realização do estágio obrigatório”, que foi oferecido na alínea “a” da questão 13 do questionário, conforme se pode verificar no Quadro 5. A execução do software origina um quadro com quatro quadrantes, para isso o EVOC considera tanto a frequência da cognição evocada, mínima e intermediária, como a ordem de evocação das palavras, combinando-as (FIGURA 2).

Conforme ensinam Machado e Aniceto (2010) recorrendo a Oliveira, Marques e Tosoli (2005),

[...] no quadrante superior esquerdo localizam-se as palavras que constituem, muito provavelmente, o núcleo central da representação, no quadrante superior direito a primeira periferia, no quadrante inferior esquerdo, os elementos de contraste e, por fim, no quadrante inferior direito, a segunda periferia da representação social. (MACHADO; ANICETO, 2010, p. 354)

Segundo Oliveira e Gomes os termos presentes no núcleo central possuem maior frequência de evocações e uma ordem de evocação baixa, o que significa que foram palavras

muito e mais imediatamente evocadas. Entre os elementos periféricos ocorre o inverso, há palavras evocadas com menos frequência e com uma ordem de evocação maior, ou seja, evocadas tardiamente. Em relação aos quadrantes intermediários, as palavras contidas no quadrante inferior esquerdo possuem uma frequência de evocação inferior à frequência média das palavras, palavras menos evocadas, e uma ordem de evocação inferior à média da ordem média de evocações (OME); o quadrante superior direito possui uma frequência maior que a frequência média e uma ordem de evocação maior que a média da OME, o que significa a existência de palavras evocadas após as outras.

Dos 89 participantes, quatro não responderam à questão, um evocou apenas uma palavra e dois evocaram duas, dessa forma, obtivemos 251 evocações. Dessas, 56 cognições são diferentes entre si e 30 foram evocadas apenas uma vez. Em razão da diversidade das evocações do estudo, realizamos um processo de categorização semântica das respostas (MARCONDES; CARLINI, 2011), a fim de elevar a homogeneidade das frequências; também desconsideramos as palavras evocadas apenas uma vez, que correspondem a 11,9%, para obtermos uma análise mais consistente e representativa (SALES; DAMASCENO; PAIVA, 2011).

Para definição das coordenadas de frequência e de ordem das evocações, optou-se pelo critério do ponto de corte. “As palavras com frequência alta são aquelas com frequência superior ou igual ao valor de corte de referência para essa dimensão, enquanto que aquelas com valores inferiores situam-se na zona de baixa frequência.” (WACHELKE; WOLTER, 2011, p.522). Para o cálculo do ponto de corte de frequência intermediária consideramos o quociente entre o total de palavras evocadas e o total de palavras diferentes entre si, ou seja, $221/26$, e obtivemos 8,5; o que resultou no quantitativo **9** como ponto de corte intermediário, ou seja, palavras com frequência abaixo de 9 foram consideradas de baixa frequência e, de 9 acima, de alta frequência. O ponto de corte da frequência mínima foi calculado pelo quociente entre o total de palavras e o número de participantes da técnica, $221/85 = 2,6$, que derivou o quantitativo **3**; assim sendo, palavras com frequência inferior a três não compuseram os quadrantes das representações.

A ordem média de evocação (OME) é calculada atribuindo-se 1 para a resposta fornecida em primeiro lugar, 2 para a resposta fornecida em segundo lugar, 3 para a fornecida em terceiro lugar e assim por diante (ABRIC, 2003 apud WACHELKE; WOLTER, 2011). A soma desses resultados dividida pela frequência da cognição indicará a ordem de evocação da palavra, de modo que as palavras com baixa ordem de evocação são as lembradas primeiro e, portanto, mais acessíveis à consciência e, provavelmente, compõem a estrutura da

representação social. Esse cálculo foi efetuado automaticamente pelo EVOC. O ponto de corte da ordem média das evocações foi obtido calculando-se a mediana do número de evocações solicitadas, neste estudo, 3. Para o cálculo da mediana usamos a fórmula clássica “ $(n+1)/2$ ” e obtivemos $(3+1)/2=2$.



Figura 2: Quadrantes gerados pelo software EVOC.

Para Lima e Machado (2010), os elementos constitutivos do núcleo central referem-se às crenças, aos valores e às atitudes historicamente relacionados ao objeto da representação. Esses elementos, que constituem a base da representação, são marcados pela memória coletiva do grupo, além disso, são estáveis, coerentes, rígidos, consensuais; são determinados pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas e são responsáveis pela permanência e

continuidade da representação e pela homogeneidade do grupo social e não dependem do contexto imediato de constituição da representação (ABRIC, apud SÁ, 2002).

Os elementos centrais da representação, reunidos no quadrante superior esquerdo que compõe o quadro das representações, neste estudo, foram: conhecimento, dificuldade, experiência, importante e obrigação (FIGURA 2).

Esse resultado é ancorado pelos resultados obtidos no levantamento dos aspectos significativos do estágio de acordo com os estagiários. A evocação da palavra “conhecimento” está diretamente relacionada ao estágio como espaço para aquisição de conhecimentos, que foi apontado como um aspecto positivo da realização do estágio, tendo alcançado a terceira posição nesse levantamento (TABELA 6).

Consideramos que houve um deslocamento da ideia dos licenciandos a respeito da realização do estágio, uma vez que, durante muito tempo, essa etapa teve como estereótipo a “parte prática” do curso, ou seja, era a oportunidade em que se aplicava a teoria (conhecimento) na prática. Esta pesquisa revela que essa concepção foi modificada; ao encontrarmos a cognição “conhecimento” no centro das representações sobre a realização do estágio nos cursos de licenciatura, podemos inferir que os estudantes o compreendem como gerador de conhecimento, e não mais como espaço de aplicação do conhecimento (teoria). Além disso, ao reconhecê-lo dessa forma, evidencia-se não apenas a inseparabilidade entre teoria e prática no desenvolvimento desse processo didático-pedagógico, mas também o evento de entranharem-se produzindo um meio gerador do conhecimento do futuro professor.

A palavra “experiência”, que também compõe o núcleo central das representações identificadas e que obteve o maior número de evocações, está, inevitavelmente, conectada ao estágio como aproximação da realidade, que também foi o aspecto positivo mais referenciado pelos investigados e o segundo mais elencado na categorização das características do estágio nos PPCs. Ao experienciar a realidade da escola e da profissão, os estudantes apreendem conhecimentos que ultrapassam o técnico e o científico e alcançam o campo político, social, ético e cultural.

Tanto a experiência (FIGURA 2) como a compreensão da realidade escolar (GRÁFICO 19) e a aproximação da realidade (TABELAS 1 e 6), aqui, são entendidas como vivência e não apenas como observação, implicam, portanto, o cumprimento de obrigações relacionadas à profissão e amparam a valorização do estágio como espaço de formação profissional e é nesse sentido que entendemos a presença das cognições “obrigação” e “importante” no núcleo central das representações dos estagiários acerca da realização do estágio nos cursos de formação de professores.

Quanto à palavra “obrigação”, há que se considerar também a obrigatoriedade do estágio enquanto componente curricular necessário à conclusão do curso, entretanto, a cognição “responsabilidade”, no segundo quadrante, orienta nosso entendimento de obrigação no sentido que referenciamos anteriormente. Já a palavra “importante” pode ser relacionada a qualquer aspecto positivo referenciado, porém, como se trata de representações de concluintes de um curso de formação de professores, entendemos que essa palavra correlaciona estágio e formação, e que está vinculada ao estágio como espaço e instrumento de formação profissional, segundo aspecto positivo mais referenciado pelos pesquisados (TABELA 6) e a característica mais presente nos PPCs dos cursos (TABELA 1).

A presença da palavra “dificuldade” no núcleo central das representações dos estagiários sobre a realização do estágio nos cursos de licenciatura está ancorada pelos aspectos negativos elencados pelos investigados (TABELA 7), como falta de apoio da universidade e do professor orientador, falta de apoio da escola onde foi realizado o estágio e do professor supervisor, problemas do processo educacional de um modo geral, condições pessoais e rotina dos estagiários, aspectos formais do estágio, desvalorização da profissão docente, falta de interação entre a universidade e a escola, falta de identificação com a profissão e distanciamento da realidade escolar; todos esses aspectos já foram discutidos e fundamentados no item 4.7 deste trabalho. As justificativas dos estagiários que não repetiram a escolha por um curso de licenciatura (TABELA 4), como falta de valorização e de identificação com a profissão docente e condições de trabalho do professor, também ancoram a “dificuldade” no centro das representações em estudo.

O sistema periférico “está mais associado às características individuais e ao contexto imediato e contingente” (LIMA; MACHADO, 2010); é flexível, adaptativo, evolutivo, heterogêneo (ABRIC, 1994 apud SÁ, 2002). De acordo com a técnica de evocação, aqui desenvolvida por meio do EVOC, os quadrantes inferiores direito e esquerdo e superior direito compõem o sistema periférico da representação.

No quadrante superior direito, são distribuídos os elementos intermediários, considerados elementos da primeira periferia; eles têm uma alta frequência, foram evocados por muitas pessoas, e uma ordem média acima da média da OME, não estão entre as primeiras palavras evocadas. Essas palavras podem ter sido induzidas pelas primeiras evocadas e não diretamente pelo termo indutor e, eventualmente, poderão fazer parte do sistema central (DEMATHÉ; CORDEIRO, 2009). Nesta pesquisa, conforme mostra a Figura 2, o EVOC selecionou as seguintes palavras nesse quadrante: aprendizagem, bom, prática e responsabilidade.

Entendemos que a palavra “aprendizagem” foi introduzida nas representações dos estagiários pela evocação da cognição “conhecimento”, uma vez que para se obter o conhecimento é necessário que haja aprendizagem. A palavra “bom” está diretamente relacionada à palavra “importante”, que se refere ao estágio como espaço e instrumento de formação profissional do professor. Já “responsabilidade”, neste estudo, resultou de “obrigação”, no sentido de que o cumprimento das obrigações advindas da realização do estágio exige responsabilidade dos estagiários.

A palavra “prática” advém de “experiência”, sendo as duas mais evocadas em seus respectivos quadrantes; esse deslocamento da prática, historicamente considerada a essência do estágio, para um quadrante periférico, dando lugar à experiência, que envolve aspectos político-, sociais, éticos, profissionais e teórico-científicos, revela um avanço do estágio em relação à concepção dos estagiários, o que pode significar a ampliação da valorização do estágio nos cursos de formação de professores.

Os elementos intermediários de contraste, armazenados no quadrante inferior esquerdo, são aqueles evocados de imediato por apenas algumas pessoas. Esses elementos podem indicar transformação na representação. Neste estudo, encontramos nesse quadrante, as palavras: alunos, observação, oportunidade, insuficiente, realidade. Entendemos que esses são elementos que protegem o núcleo central, na medida em que absorvem cognições capazes de colocá-lo em questão (SÁ, 2002), como a palavra “insuficiente”, que pode tanto ser entendida no sentido de uma carga horária insuficiente ou referir-se à insuficiência do estágio enquanto elemento formador, que contrasta, por exemplo, a palavra “importante”, constituinte do núcleo central. Também a palavra “observação” pode ser entendida nesse sentido, pois, historicamente e até pouco tempo, o estágio tinha um caráter instrumental, técnico, de observar para reproduzir, o que contrasta com o “conhecimento” presente no núcleo central.

É possível ainda que o periférico “realidade” esteja relacionada contrastivamente ao elemento central “dificuldade”, uma vez que muitos estagiários, ao se depararem com a realidade da escola e da profissão, encontrem muitas dificuldades, ou seja, ocorre um contraste entre a ideia inicial (provavelmente ideal) e a realidade encontrada.

Sá (2002) explicita que, segundo a TNC, o sistema periférico regula e adapta o sistema central aos constrangimentos e às características da situação concreta. Entendemos que o elemento “alunos” relaciona-se a essa característica, uma vez que, concretamente, só é possível a realização do estágio nos cursos de formação de professores se houver alunos, tanto das escolas como da universidade. Também a palavra “oportunidade” relaciona-se a essa

característica do sistema periférico, pois o estágio é obrigatório para os licenciandos, mas não há obrigatoriedade em relação às escolas concedentes de estágio.

O quadrante inferior direito é composto por elementos menos frequentes e evocados tardiamente, compõem a segunda periferia. Nesta pesquisa, foram encontrados os seguintes elementos nesse quadrante: cansativo, descoberta, disciplina, expectativa, imposição, interação, paciência, relatório, teoria.

O sistema periférico permite a integração das variações individuais ligadas à história dos sujeitos na representação (SÁ, 2002). Nesse sentido, entendemos que as cognições “expectativa”, “cansativo”, “descoberta” e “paciência” estejam relacionadas a essas histórias, uma vez que se referem a compreensões individualizadas a respeito da realização do estágio e da compreensão que se faz dele a partir das posições que ocupam em relação à profissão, ao curso de formação. Podemos dizer, por exemplo, que o estágio é mais cansativo para os alunos que trabalham do que para os que não trabalham. A “paciência”, apesar de depender de certo preparo profissional, também decorre muito das características individuais de cada sujeito, assim como a expectativa que se tem a respeito da realização do estágio e a descoberta alcançada no desenvolvimento deste.

Sá (2002) também explica que o sistema periférico permite a concretização do núcleo central em termos de tomadas de posição e de conduta. Os elementos “disciplina”, “imposição” e “interação”, em nosso entendimento, podem estar relacionados a esse aspecto da periferia, pois a disciplina na realização das atividades do estágio refere-se a uma conduta do estagiário; já a imposição e a interação são posicionamentos dos pesquisados em relação à concepção que têm da realização do estágio.

As presenças das cognições “relatório” e “teoria” no sistema periférico dessas representações podem indicar mobilidade, transferência de elementos e, conseqüentemente, transformação das representações anteriores. Isso porque a elaboração do relatório de estágio deixa de constituir um fator principal, central, da realização do estágio, ainda que necessário. Ao deslocar-se do centro para a periferia, esse elemento abre espaço para o conhecimento e quiçá futuramente para uma forma específica de aquisição de conhecimento, a pesquisa. Já a teoria, antes apartada da prática e, conseqüentemente, do estágio, entendida apenas como algo a se aplicar no estágio, mas não como elemento desenvolvido e aprendido com a realização deste, passa a compor as representações sociais e ratifica sua presença e sua importância no estágio supervisionado para a construção do conhecimento do professor em formação. Em outras palavras, os estagiários começam a compreender que a realização do estágio também é um processo teórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da pesquisa, ao responder às questões sobre a estruturação e organização interna das representações sociais dos pesquisados sobre a realização do estágio obrigatório e a respeito dos elementos que integram seu núcleo central e o sistema periférico, podemos dizer que as representações sociais dos alunos concluintes de cursos de licenciatura da região do Triângulo Mineiro estão organizadas em torno de um núcleo central que referencia um deslocamento na concepção dos estagiários sobre a realização do estágio e nos leva a pensar quão mais significativa pode ser sua contribuição para a formação de professores. Essa assertiva confirma a hipótese inicial da pesquisa de que há uma mudança na concepção a respeito do estágio.

Esse deslocamento, influenciado por um sutil desenvolvimento social do Brasil, parece-nos insuficiente para colocar o estágio no patamar de valorização devido no contexto da formação de professores, entretanto não deixa de representar um progresso tanto para IES como para a escola de ensino básico, o que responde à questão de pesquisa que trata das contribuições indicadas para a melhoria do processo de formação docente a partir da identificação e análise das representações sociais dos sujeitos pesquisados sobre o estágio obrigatório. A presença do termo “conhecimento” no núcleo central das representações sociais dos estagiários confirma uma mudança de perspectiva, uma vez que a prática realizada no estágio, durante muito tempo, foi representada pelo treinamento; o conhecimento construído durante a realização do estágio ficava em segundo plano, dando lugar aos problemas relacionados a sua realização, sendo ofuscado pelo preenchimento de formulários e relatórios repletos de experiências não compartilhadas, que se perdiam no vazio da falta de troca, de interação.

As representações aqui encontradas dão conta de que, apesar das dificuldades ainda existentes, os estagiários têm consciência de sua importância, e estase apresenta mais relevante que as dificuldades. Esse entendimento é ancorado pelas palavras dos estagiários investigados, como no trecho “Eu acho que apesar de todos os pontos negativos, dos déficits, o estágio, ele é positivo, a gente só foi capaz de levantar tudo isso porque a gente estava na condição de estagiário e fazendo o estágio” (EST.8GF02).

A pesquisa demonstra, por meio da organização dos elementos das representações sociais dos estagiários, ancorada por suas falas, que os estagiários não aceitaram as inadequações existentes, como podemos constatar em: “Porém, isso não justifica que o estágio continue sendo realizado da forma que é. Significa que deve haver alguma mudança”, mas que

compreendem a importância do estágio para sua formação e para o desenvolvimento da educação: “...Mas é positivo sim. Porque nos proporcionou mudanças, mudança de pensamento.” (EST.8GF02). É essa mudança de pensamento que tem possibilitado o deslocamento e a transformação das representações dos estudantes a respeito do estágio nos cursos de formação de professores.

A questão da obrigatoriedade do estágio também tem sido interpretada de uma forma diferente. Ela continua centralizada nas representações dos estudantes, “[...] apesar de todos os aspectos, principalmente os frisados [como] negativos, eu acho que é importante, principalmente a obrigatoriedade.” (EST.11GF2), porém é possível interpretá-la positivamente, conforme podemos confirmar neste depoimento: “[...] não que assim... seja uma posição de fechar: - ah, você tem que fazer estágio; mas pra quem vai querer ser professor eu vou falar assim que é essencial” (EST.11GF2). Nesse contexto, a obrigatoriedade está mais relacionada à importância, que figura como elemento central da representação, do que à imposição, que aparece em sua última periferia.

Outros elementos da periferia das representações aqui evidenciados e que tendem a ser interpretados negativamente, como insuficiente, cansativo, paciência e até mesmo a já citada imposição, podem estar relacionadas ao perfil dos sujeitos da pesquisa, considerando-se que a maioria trabalha e que, possivelmente, tem dificuldades em conciliar a carga horária e a de atividades do trabalho com as do estágio. Essa observação responde à questão norteadora que indaga como as características sócio-econômico-culturais dos estagiários influenciam na construção de suas representações sobre o estágio obrigatório. Ainda sobre o perfil, observamos que os sujeitos mostram um processo de ascensão da situação familiar educacional, pois a maioria dos pais e das mães desses estudantes, alunos de graduação, não concluiu o ensino fundamental. Ora, esse progresso não ocorreu apenas pelo mérito de cada um desses alunos; existe um contexto histórico, político e social.

É importante lembrar que as políticas de incentivo à formação docente, como o PIBID, podem estar contribuindo para o deslocamento da constituição das representações a respeito do estágio e podem direcionar, inclusive, algumas rupturas. E aí também se configura o valor das representações sociais, pois, ao tomar o objeto de pesquisa em contexto, considerar seus movimentos, suas tensões, os sujeitos e seus discursos, podemos compreender melhor as relações de força que atuam para a transformação ou manutenção da condição educacional e social no cenário em que a pesquisa foi desenvolvida.

Ressaltamos também a relevância das diretrizes dos PPCs em relação ao estágio, o que nos remete à questão do modo que as orientações postas nos projetos pedagógicos dos cursos

de licenciatura das instituições de ensino da região do Triângulo Mineiro podem influenciar na constituição das representações sociais dos estagiários concluintes acerca da realização do estágio obrigatório. Podemos dizer que muitos elementos constantes nas representações sociais dos participantes da pesquisa constam como caracterizadores do estágio nos Projetos Pedagógicos dos Cursos realizados. Assim, podemos relacionar a presença da teoria tanto nos direcionamentos dos projetos como nos quadrantes da evocação dos elementos das representações identificadas, com uma frequência maior nos projetos do que nas evocações. Essa recorrência orienta nossa interpretação de que tanto as IES como seus estudantes tendem a desconstruir a ideia de que o estágio é a parte prática do curso e dar lugar ao conceito de estágio como teoria construída na prática e a partir dela.

Também o elemento realidade, que compõe as representações sociais dos estagiários, foi categorizado com uma frequência significativa nos PPCs, assim como a experiência. É interessante observar, porém, que o elemento experiência é mais expressivo nas evocações do que nos projetos e a cognição realidade mais presente nos projetos do que nas evocações. Podemos inferir que isso se deve ao fato de que experiência está mais próxima de prática, sempre muito presente nas representações sobre estágio; já a realidade está mais relacionada à vivência, que se delinea como um elemento ainda recente nas concepções de estágio.

Há algumas características nos PPCs que ainda não compõem as representações dos estagiários, mas que se apresentam importantíssimas para que o estágio alcance seu objetivo profissional e formador, como o espaço de interação entre universidade e escola, de pesquisa, de reflexão, de transformação educacional e social. Entendemos que suas presenças nos PPCs são de suma importância para o desenvolvimento dessas concepções, uma vez que os Projetos norteiam as ações dos professores formadores e estes orientam os futuros professores, dessa forma, ratifica-se a importância da socialização dos conhecimentos e experiências de estágio, da reflexão conjunta, das aulas, reuniões, seminários e simpósios. E que esses eventos possam contar ainda com os componentes das escolas onde se realizam os estágios, para que essas colham os frutos de sua participação na formação de professores e participem ativamente da melhoria da educação.

A realização do estágio compreende também a orientação por parte da IES e do orientador, além do apoio da escola em que se realiza essa atividade e o acompanhamento do supervisor. A forma de desenvolvimento dessas ações também influencia as representações sociais dos estagiários, conforme observamos ao responder à questão norteadora sobre o modo como a orientação e a supervisão dos estágios obrigatórios influenciam na construção das representações sociais dos sujeitos sobre a realização do estágio obrigatório. Assim,

compreendemos que a cognição “dificuldade” pode estar relacionada à falta desses procedimentos ou a sua inadequação, porém há outras que também podem ser interpretadas em relação à escola, à universidade e a seus profissionais, como “interação”, “relatório”, “aprendizagem”, “observação”, “oportunidade” e até “imposição”.

As cognições interação, relatório e aprendizagem estão diretamente relacionadas à ação dos professores formadores, tanto da universidade quanto da escola, mas principalmente daqueles; uma vez que, ocupando uma posição de formadora de professores, a universidade deve preocupar-se também com a formação dos profissionais das escolas básicas, que, ao compartilharem conhecimentos durante a realização do estágio também podem apreendê-los e é desejável que o façam não por intermédio dos estagiários, mas, diretamente, com o professor da universidade, que deve viabilizar a interação e a socialização dos saberes científicos, compreendendo aqui os profissionais e metodológicos.

Já os elementos “observação” e “oportunidade”, que também são ligados à universidade e à escola, estão mais diretamente relacionados a esta, pois o acesso ao estágio e a condução de sua realização são oferecidos e delineados pela escola onde o estudante realiza o estágio. Em relação à “imposição”, pensamos que, além da própria característica de obrigatoriedade, essa cognição está relacionada ao próprio direcionamento que tanto o professor e a universidade como o supervisor e a escola dão ao planejamento do estágio. Acreditamos que essa representação surge de um planejamento que não é discutido entre esses sujeitos e acaba sendo imposto ao estagiário.

As representações sociais advêm da interação, da influência social e da comunicação, que, atualmente, assume novas formas originadas pela difusão da internet e pelo desenvolvimento das tecnologias da informação. Nesse contexto, os métodos e técnicas usados para o desenvolvimento de pesquisas em Representações Sociais oferecem um aporte suficiente e capaz de acompanhar essas transformações, uma vez que valorizam o intercâmbio de informações, que tem ocorrido por meio de uma comunicação rápida ou em tempo real.

Ao final, apesar de diversas pesquisas realizadas no Brasil não apresentarem resultados positivos em relação aos estágios e de essa ideia ainda ser muito presente nos cursos de formação de professores, encontramos estudos com resultados positivos de estágio, que muito contribuíram para a formação dos estudantes. Instituições, cursos e orientadores que oportunizam o desenvolvimento do estágio norteado por princípios e rigor de investigação científica, tomando-o por espaço ou objeto, capazes de construir o conhecimento teórico a partir da realização do estágio.

Entendemos que as representações sociais dos alunos concluintes de cursos de licenciatura na região do Triângulo Mineiro organizam-se em torno de um referencial que demonstra um avanço do estágio, proporcionado pelas mudanças sociais, históricas e políticas do contexto em que foi realizada esta pesquisa. O estágio torna-se cada vez mais essencial na formação de professores, na medida em que perde seu caráter estritamente tecnicista e avança para um meio de construção do conhecimento advindo da reflexão, a partir da prática e sobre ela, e que se desenvolve no sentido de compreender o estágio como espaço e objeto de pesquisas capazes de contribuir, ainda mais, para o desenvolvimento da formação de professores e, conseqüentemente, da educação.

Ainda que os estudos realizados para o desenvolvimento desta pesquisa tenham sido suficientes para alcançar o objetivo proposto de compreender as representações sociais construídas pelos alunos concluintes dos cursos de Licenciatura de instituições de ensino superior na Região do Triângulo Mineiro sobre a realização do estágio obrigatório, há ainda muitas vertentes a serem abordadas a respeito do estágio, que podem desencadear investigações de grande relevância para a temática do estágio obrigatório e, conseqüentemente, da formação de professores. Dentre elas algumas nos chamam atenção e oferecemos como sugestão para futuras investigações: as representações sociais dos professores orientadores de estágio a respeito da realização do estágio obrigatório pelos alunos concluintes dos cursos de licenciatura; as representações sociais dos supervisores de estágio a respeito da formação continuada proporcionada pelo vínculo entre escola campo e instituição de ensino superior em razão da realização do estágio obrigatório; e as representações sociais dos estudantes participantes do PIBID sobre a realização do estágio obrigatório.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elmir de; GOMES, Marineide de Oliveira; TINÓS, Lucia M. S. “Portfólio de Aprendizagem”: Autonomia, corresponsabilização e avaliação formativa na formação de professores. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágio na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2011.

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues. **Prática de ensino e estágio supervisionado: um estudo sobre as produções no período 2003-2008**. 2009. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Uberaba, Uberaba, 2009.

ANDRÉ, Marli. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Porto Alegre: PUC, n.14, 2008, p. 495.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm . Acesso em: 17.02.2013.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm. Acesso em: 17.02.2013.

BRASIL. Portaria nº 1.002, de 29 de setembro de 1967. Disponível em: <http://www.prex.ufc.br/formularios/estagios/legislacao/portaria1002.pdf>. Acesso em: 17.02.2013.

BRASIL. Decreto nº 66.546, de 11 de maio de 1970. Institui a Coordenação do "Projeto Integração", destinada à implementação de programa de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D66546.htm. Acesso em: 17.02.2013.

BRASIL. Lei 5.692, 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: 17.02.2013.

BRASIL. Decreto 69.927, de 18 de janeiro de 1972. Institui, em caráter nacional, o Programa "Bolsa de Trabalho". Disponível em:
http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=69927&tipo_norma=DEC&data=19720113&link=s. Acesso em: 17.02.2013.

BRASIL. Decreto 75.778, de 26 de maio de 1975. Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º grau, no Serviço Público Federal, e dá outras providências. Brasília, DF, 26 mai. 1975. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D75778.htm. Acesso em: 17.02.2013.

BRASIL. Lei 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Brasília, DF, 7 dez. 1977. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6494.htm. Acesso em: 17.02.2013.

BRASIL. Lei 8.859, de 23 de março de 1994. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Brasília, DF, 23 mar. 1994. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8859.htm. Acesso em: 17.02.2013.

BRASIL. Medida Provisória 2.164-41, de 24 de agosto de 2001. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, para dispor sobre o trabalho a tempo parcial, a suspensão do contrato de trabalho e o programa de qualificação profissional, modifica as Leis nºs 4.923, de 23 de dezembro de 1965, 5.889, de 8 de junho de 1973, 6.321, de 14 de abril de 1976, 6.494, de 7 de dezembro de 1977, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 9.601, de 21 de janeiro de 1998, e dá outras providências. Brasília, DF, 24 ago. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/2164-41.htm. Acesso em: 17.02.2013.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 17.02.2013.

BRASIL. Lei 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. Brasília, DF, 25 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 17.02.2013.

BRASIL. Decreto-Lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasília, DF, 02 jan. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/De18530.htm. Acesso em: 18.02.2013.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 19.02.2013.

BRASIL. Decreto-Lei 9.053, de 12 de março de 1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do país. Brasília, DF, 12 mar. 1946. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=77811&norma=104496>. Acesso em: 19.02.2013.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22.02.2013.

BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 8, mai. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 22.02.2013

BRASIL. Parecer CNE/CP 21/2001. Conselho Nacional de Educação. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, DF, 6, ago. 2001. Disponível em: http://www.ifsuldeminas.edu.br/conteudo/pro_reitoria/ensino/legislicen/01%20-%20lic- parecer021-2001.pdf. Acesso em: 23.02.2013

BRASIL. Parecer CNE/CP 27/2001. Conselho Nacional de Educação. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, DF, 2, out. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>. Acesso em: 23.02.2013

BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001. Conselho Nacional de Educação. 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, DF, 2, out. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 23.02.2013

BRASIL. Resolução CNE/CP 01/2002. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível

superior, curso de licenciatura, de graduação plena, DF, 18, fev. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 23.02.2013

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2002. Conselho Nacional de Educação. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. DF, 19, fev. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 23.02.2013

BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2007. Conselho Nacional de Educação. Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica., DF, 5, dez. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcp009_07.pdf. Acesso em: 23.02.2013
BRITO, Márcia Regina F. de. ENADE 2005: Perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 401-443, set. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a03v12n3.pdf>. Data do acesso: 05/05/13.

CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). **Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de Fora: UFJF, 2012.

_____. O estágio curricular e os cursos de formação de professores: desafios de uma proposta orgânica. . In:_____ (org.). **Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de Fora: UFJF, 2012. p. 239-258.

CAMPOS, Luciana M. Lunardi; SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **O estágio curricular nos cursos de licenciatura**: subsídios para a elaboração de uma proposta de diretrizes gerais para os estágios curriculares obrigatórios nos cursos de licenciatura da Unesp. 2010. Disponível em: iage.fclar.unesp.br/licenciaturas/PDFs/OEstagio.pdf . Data do acesso: 21/05/2013.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Os estágios nos cursos de Licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CONSELHO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA VINCULADAS ÀS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. Análise de documento. Disponível em: www.apesjf.org.br/wp-content/uploads/Documento-Condicap.doc. Acesso em: 19.02.2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Pibid. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Data do acesso: 30/04/2013.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

DE ANTONI et al. Grupo focal: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v.53, n.2, p. 38-53., 2001. Disponível em: <http://www.msmedia.com/ceprua/artigos/clarissa1.pdf> acesso em: 10 set. 2012.

DEMATHÉ, Tércia Millnitz Demathé; CORDEIRO, Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro. Representações sociais sobre infância: um estudo com pais e educadoras de educação infantil. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, ano XV, v.16, n.17, jan.-dez. 2011. p. 119-133. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/324/360>. Data do acesso: 16/06/2013.

DUVEEN, Gerard. O poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba: UFPR, n.32, p. 215-232, 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15.pdf . Data do acesso: 23/05/2013.

FLICK, Uwe. **Métodos de Pesquisa: Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Colégio de aplicação e a instituição de uma nova lógica de Formação de professores: um estudo histórico no Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil**.2000. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/134_rita_de_cassia_p.pdf. Acesso em: 19.02.2013.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001).

GATTI, Bernadete A. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, Ângela et.al. (org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática; formação de professores, trabalho docente. XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.485-508.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. O estágio com pesquisa na formação

do professor-pesquisador para o ensino de ciências numa experiências campesina. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágio na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2011.

GIGLIO, Célia Maria Benedito, et. al. Residência Pedagógica: diálogo permanente entre a formação inicial e a formação contínua de professores e pedagogos. In: GOMES, Marineide de Oliveira (org.). **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011. P. 15-46.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

GOMES, Antonio Marcos Tosoli¹; OLIVEIRA, Denize Cristina de. Estudo da estrutura da representação social da autonomia profissional em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. v. 39, n.2, São Paulo, Jun. 2005, p. 145-153. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v39n2/04.pdf>. Data do acesso: 16/06/2013.

GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2011.

GRAY. David E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012. Tradução: Roberto Cataldo Costa.

GUEDES, Shirlei Terezinha Roman. A relação teoria e prática no estágio supervisionado. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. Curitiba: PUC, 2009. p. 9414-9424. Disponível em: www.pucpr/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3582_2162.pdf . Data do acesso: 21/05/2013.

JARETA, Gabriel. Abandono da inovação. **Revista Educação**. S.l. n. 172, ago. 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/158/artigo234780-1.asp> . Acesso em: 20.02.2013

JARMENDIA, Amélia Maria. Paradigmas de formação docente. In:_____; UTUARI, Solange (org.).**Formação de Professores e Estágio Supervisionado**: fundamentos e ações. São Paulo: Terracota, 2009. p. 11-30.

_____; UTUARI, Solange (Org.). **Formação de professores e estágios supervisionados**: fundamentos e ações. São Paulo: Terracota, 2009.

JESUS, Tereza Klimontovics de. **Redução da demanda do curso de Licenciatura em Matemática**. 2006. Disponível em: <http://www.biomedicina.ucb.br/sites/100/103/TCC/22006/TerezaKlimontovicsdeJesus.pdf>. Data do acesso: 06/05/2013.

LEME, Luciana França. Análise: baixo salário e desprestígio da profissão afastam jovens. Educação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 06 out. 2012. Educação. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/1165044-analise-baixo-salario-e-desprestigio-da-profissao-afastam-jovens.shtml>. Data do acesso: 06.05.2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e epistemologia: para além do embate entre a Didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D'ÁVILA, Cristina (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

_____. A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: Uma via para a renovação dos conteúdos da didática. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: UFMG, n.15, 2010, p.81 – 104. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF. Data do acesso: 08/08/2011.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

_____; AROEIRA, Kalline Pereira. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, Marineide de Oliveira (org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Loyola, 2011. P. 117-133.

LIMA, Andreza Maria; MACHADO, Laêda Bezerra. Ser interessado: núcleo central das representações sociais do “bom aluno” de professoras. **Inter Meio**: revista do Programa de Pós - Graduação em Educação, Campo Grande, v. 16, n.32, p. 202- 213, jul. /dez. 2010.

MACHADO, Laêda Bezerra; ANICETO, Rosemere de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, v. 18, n.67, p. 345-363, abr./jun.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a09v1867.pdf>. Data do acesso: 16/06/2013.

MARCONDES, Anamérica Prado; CARLINI, Alda Luiza. Os sentidos do Enade revelados por estudantes. 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. ANPAE. São Paulo, 26-30 abr. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0051.pdf>. Data do acesso: 12/06/2013.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Fluxos para ousadias de professor-propositor. In: JARMENDIA, Amélia Maria; UTUARI, Solange (org.). **Formação de professores e estágios supervisionados**: fundamentos e ações. São Paulo: Terracota, 2009. p. 69-81.

MENEZES, Paulo Henrique Dias. Formação profissional prática específica do professor: reflexões sobre um modelo colaborativo de estágio curricular supervisionado. In: CALDERANO, Maria da Assunção (org.). **Estágio Curricular**: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora: UFJF, 2012. P. 212- 236.

MIRANDA, Maria Irene. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: _____; SILVA, Lázara Cristina da (Org.). **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino**: desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2011. p. 15-36.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994. P. 60-78.

_____; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Deslocamentos, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011.

PEREIRA, Ana Tereza de Souza Alves; CALDAS, Andrea do Rocio; CRUZ, Fabiana Thomé da. As relações de poder na feminização do trabalho docente. **Fazendo Gênero**: diásporas, diversidades, deslocamentos. n.9, ago, 2010, p.1-11. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278269045_ARQUIVO_TEXTOFAZENDOGENEROFINAL_ANA_ANDREA_FABIANA.pdf. Data do acesso: 26/04/2013.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**. ano XX, n. 68, p. 109-125, dez.1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf> . Data do acesso: 06/05/2013.

PEREIRA, Regina Coeli Barbosa; PEREIRA, Rosilene de Oliveira. O estágio supervisionado no contexto da formação de professores. In: CALDERANO, Maria da Assunção (org.).

Estágio Curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora: UFJF, 2012. p. 21- 34.

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

_____. Para uma re-significação da Didática - Ciências da Educação, Pedagogia, Didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Florianópolis, 8, 1996.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, Francisca Cristina de Oliveira. O papel do professor orientador na efetivação do estágio: múltiplas visões. XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. Campinas, UNICAMP, 2012. p. 1-12. Disponível em: www2.unimep.br/endipe/1480p.pdf. Data do acesso: 21/05/2013.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; QUILLICI NETO, Armino. Profissionalização dos Professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 34, 2009.

RODRIGUES, Ângela. **A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores.** Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação. Universidade de Lisboa. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas na Formação Inicial de Professores. Lisboa, 2001. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/arodrigues.pdf>. Data do acesso: 13/05/2013.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. A escola como co-formadora de futuros professores por meio do estágio: um caminho de possibilidades e desafios. VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO– EDUCERE; III CONGRESSO IBERO–AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS – CIAVE. Curitiba, 2008. p. 244-257. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/511_748.pdf. Data do acesso: 23/05/2013.

RODRIGUES, William Costa. **Metodologia Científica.** 2007. Disponível em: http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3922/material/Willian%20Costa%20Rodrigues_metodologia_cientifica.pdf. Data do acesso: 13/09/2012.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SALES, Zenilda Nogueira; DAMASCENO, Marta Maria Coelho; PAIVA, Miriam Santos. Organização estrutural das representações sociais do Cuidado. **Saúde.Com**, v.3, n.1, 2007, p. 28-36. Disponível em: <http://www.uesb.br/revista/rsc/v3/v3n1a04.pdf>. Data do acesso: 12/06/2013.

SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. O Estágio como espaço de investigação da socialização do exercício docente. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, ano XVII, v.20, n.21, set.-dez. 2011. p. 101-118. Disponível em: revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1099/1104. Data do acesso: 22/05/2013.

SANTOS, Helena Maria dos. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. **28ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: 2005, p. 1-17. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt0875int.doc. Data do acesso: 23/05/2013.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCAPATICIO, Márcia. Colégios de Aplicação são ilhas de excelência no Brasil. **Revista Nova Escola**. S.l. n.250, mar.2012. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/colegios-aplicacao-sao-ilhas-excelencia-brasil-680744.shtml?page=1#>. Acesso em: 20.02.2013.

SELLTIZ, C.; COOK S. W.; WRIGHTSMAN, L. S. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1987.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada: Universidad de Granada, 9, 2, p.1-30.2005,. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Data do acesso: 08/08/2011.

SILVA, Izabel Cristina Goudart. Histórico de criação do CAp UFRJ. **Perspectiva Capiana**. Rio de Janeiro, n.1, p.35-39, ago, 2006. Disponível em: <http://www.cap.ufrj.br/perspectiva/n1/PERSPECTIVA%20-%20No1%20-%20Memoria.pdf>. Acesso em: 20.02.2013.

SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene (Org.). **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino**: desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2011.

SILVA FILHO, Adauto Lopes da; LOPES, Fátima Maria Nobre; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. A dimensão ontológica da trilogia ensino, pesquisa e extensão no estágio supervisionado. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágio na formação de professores:** possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2011.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Estágio supervisionado: reflexões de alunos-professores de língua estrangeira. XIII SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA. III SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA. UFU. Anais. V. 2, N. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/1405.pdf>. Acesso em: 08.05.2013

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O Conhecimento de si:** estágio e narrativa de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

TARTUCE, Gisela Lobo B.P.; NUNES, Marina M.R.; Patrícia Cristina Albieri de ALMEIDA. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 445-477, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0840140.pdf>. Data do acesso: 08/05/2013.

VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. **Representações Sociais e Avaliação Educacional:** o que revela o *Portfólio*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

WACHELKE, João; WOLTER. Critérios de Construção e Relato da Análise Prototípica para Representações Sociais. **Psicologia: teoria e pesquisa**. v. 27, n. 4, p. 521-526, out/dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n4/17.pdf> Data do acesso: 10/06/2013.

WINCH, Paula Gaida. **Formação da identidade profissional de orientadores de estágio curricular pré-profissional:** marcas de um possível coletivo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (orgs). **Cartografia do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras; ABL. 1998. Texto impresso. p.1-12.

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



Uberaba-MG, 27 de junho de 2012

Prezado Sr. _____
Pró-reitor de ensino da _____

Carla Alessandra de Oliveira Nascimento, aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba e a orientadora Prof.^a Dr.^a Vânia Maria de Oliveira Vieira propõem-se a desenvolver a Pesquisa “*Estágio Obrigatório: as Representações Sociais dos alunos concluintes de cursos de licenciatura na região do Triângulo Mineiro*”. A pesquisa, caracterizada por uma abordagem qualitativa, tem como objetivo identificar e analisar as Representações Sociais construídas pelos alunos concluintes dos cursos de Licenciatura de Instituições de Ensino Superior da região do Triângulo Mineiro sobre a realização do estágio obrigatório.

Serão sujeitos dessa pesquisa estudantes-estagiários concluintes dos Cursos: Licenciatura em Ciências Sociais e Licenciatura em Química, do _____; Licenciatura em História, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Química, da _____; Pedagogia, da _____; Pedagogia e Licenciatura em História, _____; Licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia, da _____, perfazendo, aproximadamente, 80 (oitenta) sujeitos. A escolha destes justifica-se por serem alunos concluintes dos estágios obrigatórios, estando, portanto, construindo suas representações sociais acerca do tema em estudo.

Esclarecem que:

- Os dados obtidos serão utilizados somente para a pesquisa à qual se vinculam;
- Não existem riscos ou desconfortos associados a essa pesquisa, isto é, não há probabilidade de que o aluno ou a instituição sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo;
- Ficam garantidos aos sujeitos da pesquisa a confiabilidade, a privacidade e o sigilo das informações individuais obtidas;
- Os resultados da investigação poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos acadêmicos. As informações pessoais que possam identificar o sujeito serão mantidas em sigilo.

Sobre os benefícios para a Instituição, entendemos que empreender uma pesquisa, procurando desvendar as Representações Sociais construídas pelos alunos concluintes dos cursos de Licenciatura sobre o estágio obrigatório pode traduzir-se em contribuições relevantes para a formação de professores, principalmente por instigar discussões e reflexões para a melhoria da educação.

Assim sendo, a mestranda e sua orientadora solicitam autorização para efetivação do estudo no Curso de Licenciatura em História, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Química, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, por meio da aplicação de questionário e entrevista de grupo focal.

Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira
Professora orientadora da pesquisaMestranda

Carla Alessandra de Oliveira Nascimento

Parecer: _____

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
QUESTIONÁRIO**

Nome do sujeito da pesquisa:

Identificação (RG) do sujeito da pesquisa:

Nome do responsável (quando aplicável):

Identificação (RG) do responsável:

Título do projeto: Estágio obrigatório: as representações sociais dos alunos concluintes de cursos de licenciatura na região do Triângulo Mineiro

Instituição onde será realizado:

Pesquisador Responsável: Carla Alessandra de Oliveira Nascimento

Telefone(34)9932-3456. E-mail:carlaalessandra@iftm.edu.br

Telefone e e-mail CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500-Uberaba/MG, telefone: (34)3319-8959 e-mail: cep@uniube.br

_____, você está sendo convidado para participar da pesquisa “Estágio obrigatório: as Representações Sociais dos alunos concluintes de cursos de licenciatura na região do Triângulo Mineiro”, de responsabilidade de Carla Alessandra de Oliveira, desenvolvido nas seguintes Instituições de Ensino Superior:

O estudo tem como objetivo identificar e analisar as Representações Sociais construídas pelos alunos concluintes dos cursos de Licenciatura de Instituições de Ensino Superior da região do Triângulo Mineiro, na modalidade presencial, sobre a realização do estágio obrigatório.

A pesquisa justifica-se por trazer contribuições relevantes para a formação de professores.

Neste estudo, as informações serão trabalhadas metodologicamente, garantindo a privacidade e o anonimato pessoal de todos os participantes. Em relação ao instrumento de coleta de dados da pesquisa, trata-se de um **questionário** contendo questões abertas e fechadas.

Os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome, sua voz, sua imagem ou qualquer outra identificação, jamais aparecerá.

Você não receberá nenhum pagamento nem terá custos para participar desse estudo; a qualquer momento, pode interromper a sua participação, sem nenhum tipo de prejuízo.

Sinta-se à vontade para solicitar os esclarecimentos que julgar necessários.

Caso você decida por não participar, ou por não ser submetido(a) a algum procedimento que lhe for solicitado, nenhuma penalidade lhe será imposta.

Você receberá uma cópia deste termo, assinada pela equipe, onde constam a identificação e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles.

Nome do sujeito e assinatura

Carla Alessandra de Oliveira Nascimento
(34) 9932-3456

Vânia Maria de Oliveira Vieira
(34) 9166-1291



APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ESTÁGIO OBRIGATÓRIO: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS CONCLUINTE DE CURSOS DE LICENCIATURA NA REGIÃO DO TRIÂNGULO MINEIRO

Orientanda: Carla Alessandra de Oliveira Nascimento
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vânia Maria de Oliveira Vieira

Prezado(a) aluno(a),

Este questionário tem como objetivo coletar informações para uma pesquisa que estamos realizando no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba.

A pesquisa, caracterizada por uma abordagem qualitativa, tem como objetivo identificar e analisar as Representações Sociais construídas pelos alunos concluintes dos cursos de Licenciatura de Instituições de Ensino Superior da Região do Triângulo Mineiro sobre a realização do estágio obrigatório.

Sua participação é muito importante para os resultados deste estudo. Responda às questões com liberdade, não sendo necessário identificar-se. **Em algumas delas poderão ser assinalados mais de um item.**

Agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Número do Sujeito:				
--------------------	--	--	--	--

Carla Alessandra de Oliveira Nascimento

A) PERFIL

1. Sexo:

a. () feminino; b. () masculino.

2. Idade:

a. () até 24 anos; b. () de 25 a 30 anos;
c. () de 30 a 35 anos; d. () de 35 a 40 anos;
e. () de 40 a 45 anos; f. () de 45 a 50 anos;
g. () mais de 50 anos.

3. Escolaridade de seu pai:

a. () nunca frequentou escola;
b. () ensino fundamental incompleto;
c. () ensino fundamental completo;
d. () ensino médio incompleto;
e. () ensino médio completo;
f. () superior completo;
g. () superior incompleto;
h. () não sei.

4. Ocupação exercida por seu pai:

5. Escolaridade de sua mãe:

a. () nunca frequentou escola;
b. () ensino fundamental incompleto;
c. () ensino fundamental completo;
d. () ensino médio incompleto;
e. () ensino médio completo;
f. () superior completo;
g. () superior incompleto;
h. () não sei.

6. Ocupação exercida por sua mãe:

7. Você trabalha:

a. () Não b. () Sim
Se Sim, qual a área e a função:

Carga horária semanal: _____

8. Renda mensal da família (em salários mínimos):

() Até 2;
() de 2 a 4;
() de 4 a 6;

- () de 6 a 8;
 () de 8 a 10;
 () acima de 10;

9. Sua opção por um curso de licenciatura deve-se:

- a. () ao desejo de ser educador;
 b. () à influência de familiares;
 c. () ao mercado de trabalho;
 d. () à realização profissional;
 e. () à falta de outra opção;
 f. () Outro:

10. Você repetiria essa escolha? Por quê?

11. Para manter-se informado sobre acontecimentos atuais você utiliza:

- a. () *Internet*; b. () revistas;
 c. () livros; d. () jornal falado (rádio);
 e. () jornal falado (TV); f. () outras pessoas;
 g. () nenhum desses; h. () outro: _____

12. Identifique as atividades que são mais praticadas por você em suas horas vagas:

- a. () ler;
 b. () assistir à TV;
 c. () praticar esportes;
 d. () "navegar" na *Internet*;
 e. () conversar com amigos;
 f. () ir a barzinhos ou restaurantes;
 g. () assistir a espetáculos teatrais ou de dança;
 h. () ir ao cinema;
 i. () passear em shoppings;
 j. () outros (especificar) _____

B) SOBRE A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

13. a) Escreva 3 (três) palavras que lhe vêm a sua mente ao ler a frase em destaque:

A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO

1. _____
 2. _____
 3. _____

b) Das palavras que escreveu, assinale a que você considera mais importante.

c) Justifique a sua escolha.

d) Dê o significado (sinônimo) das outras duas palavras:

Em relação à Universidade

14. Quanto aos procedimentos administrativos necessários para a realização do estágio:

- a. () indicou o local de realização e o apoiou durante o processo;
 b. () apenas indicou o local de realização;
 c. () não indicou o local de realização mas o apoiou durante o processo;
 d. () não indicou o local e não o apoiou durante o processo.

15. Quanto à carga horária e às atividades destinadas ao estágio:

- a. () oferece aulas de estágio sistematicamente;
 b. () oferece aulas de estágio esporadicamente;
 c. () organiza encontros entre os estagiários e os professores orientadores sistematicamente;
 d. () organiza encontros entre os estagiários e os professores orientadores esporadicamente;
 e. () os encontros entre o professor orientador e o estagiário são resolvidos por estes.

EM RELAÇÃO AO PROFESSOR ORIENTADOR DO ESTÁGIO NA INSTITUIÇÃO QUE ESTUDA

16. Responsabiliza-se com a orientação do estágio:

- a. () sempre;
 b. () quase sempre;
 c. () às vezes;
 d. () não se responsabiliza;
 e. () apenas assina os formulários referentes à orientação.

17. Realiza encontros com os alunos estagiários para a socialização das experiências de estágio:

- a. () sempre;
- b. () quase sempre;
- c. () às vezes;
- d. () não realiza encontros;
- e. () socializa as experiências vividas durante as aulas de estágio.

18. Comparece à escola onde foi realizado o estágio:

- a. () sempre;
- b. () quase sempre;
- c. () às vezes;
- d. () não comparece.

EM RELAÇÃO À(S) ESCOLA(S) ONDE VOCÊ REALIZA O ESTÁGIO

19. Você foi recebido pela direção com:

- a. () entusiasmo;
- b. () indiferença;
- c. () normalmente, sem demonstração de entusiasmo ou de indiferença;
- d. () respeito ;
- e. () falta de respeito.

20. Você foi recebido pela equipe pedagógica com:

- a. () entusiasmo;
- b. () indiferença;
- c. () normalmente, sem demonstração de entusiasmo ou de indiferença;
- d. () respeito;
- e. () falta de respeito.

21. Você foi recebido pelo(s) professor(es) que o acompanham durante a realização do estágio com:

- a. () entusiasmo;
- b. () indiferença;
- c. () normalmente, sem demonstração de entusiasmo ou de indiferença;
- d. () respeito;
- e. () falta de respeito.

EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES QUE ACOMPANHAM (SUPERVISIONAM) SEU ESTÁGIO NA ESCOLA:

22. Oferecem as informações que você solicitou:

- a. () sempre;
- b. () quase sempre;
- c. () às vezes;
- d. () não oferecem.

23. Demonstram medo ou insegurança com a sua presença:

- a. () sempre;
- b. () quase sempre;
- c. () às vezes;
- d. () não demonstram.

24. Partilham estratégias pedagógicas com você:

- a. () sempre;
- b. () quase sempre;
- c. () às vezes;
- d. () não partilham.

25. Demonstram interesse em responder seus questionamentos:

- a. () sempre;
- b. () quase sempre;
- c. () às vezes;
- d. () não demonstram.

26. Permitem que você atue nas atividades propostas por eles?

- a. () sempre;
- b. () quase sempre;
- c. () às vezes;
- d. () não permitem

27. Participam das atividades propostas por você:

- a. () sempre;
- b. () quase sempre;
- c. () às vezes;
- d. () não participam.

28. Incentivam sua decisão de ser professor:

- a. () sempre;
- b. () quase sempre;
- c. () às vezes;
- d. () não incentivam.

29. Em relação à profissão docente, demonstraram:

- a. () muito satisfeito;
- b. () parcialmente satisfeito;
- c. () satisfeito;
- d. () insatisfeito;
- e. () parcialmente insatisfeito;
- f. () muito insatisfeito.

Em relação à realização do estágio

30 Contribuições para a sua formação profissional:

- a. () obtenção de conhecimentos didáticos;

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
GRUPO FOCAL**

Nome do sujeito da pesquisa:

Identificação (RG) do sujeito da pesquisa:

Nome do responsável (quando aplicável):

Identificação (RG) do responsável:

Título do projeto: Estágio obrigatório: as representações sociais dos alunos concluintes de cursos de licenciatura na região do Triângulo Mineiro

Instituição onde será realizado:

Pesquisador Responsável: Carla Alessandra de Oliveira Nascimento.

Telefone(34)9932-3456. E-mail:carlaalessandra@iftm.edu.br

Telefone e e-mail CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500-Uberaba/MG, telefone: (34)3319-8959 e-mail: cep@uniube.br

_____, você está sendo convidado para participar da pesquisa “Estágio obrigatório: as Representações Sociais dos alunos concluintes de cursos de licenciatura na região do Triângulo Mineiro”, de responsabilidade de Carla Alessandra de Oliveira, desenvolvido nas seguintes Instituições de Ensino Superior:

O estudo tem como objetivo identificar e analisar as Representações Sociais construídas pelos alunos concluintes dos cursos de Licenciatura de Instituições de Ensino Superior da região do Triângulo Mineiro, na modalidade presencial, sobre a realização do estágio obrigatório.

A pesquisa justifica-se por trazer contribuições relevantes para a formação de professores.

Neste estudo, as informações serão trabalhadas metodologicamente, garantindo a privacidade e o anonimato pessoal de todos os participantes. Em relação ao instrumento de coleta de dados da pesquisa, trata-se de uma **entrevista de grupo focal**, a qual tem sido muito utilizada para complementar dados obtidos em questionários e tem por objetivo revelar experiências, sentimentos e percepções dos participantes sobre os tópicos da discussão. A sessão acontecerá em uma sala, onde serão utilizados gravadores de imagem e voz.

Os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. Seu nome, sua voz, sua imagem ou qualquer outra identificação, jamais aparecerá.

Você não receberá nenhum pagamento nem terá custos para participar desse estudo; a qualquer momento, pode interromper a sua participação, sem nenhum tipo de prejuízo.

Sinta-se à vontade para solicitar os esclarecimentos que julgar necessários.

Caso você decida por não participar, ou por não ser submetido (a) a algum procedimento que lhe for solicitado, nenhuma penalidade lhe será imposta.

Você receberá uma cópia deste termo, assinada pela equipe, onde constam a identificação e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles.

Nome do sujeito e assinatura

Carla Alessandra de Oliveira Nascimento
(34) 9932-3456

Vânia Maria de Oliveira Vieira
(34) 9166-1291

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL



UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PESQUISA – ESTÁGIO OBRIGATÓRIO: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DOS ALUNOS CONCLUINTE DE CURSOS DE LICENCIATURA NA REGIÃO
DO TRIÂNGULO MINEIRO

Cursos: () Ciências Sociais () Pedagogia

GRUPO FOCAL

É uma técnica de investigação que oferece informações qualitativas e tem por objetivo revelar experiências, sentimentos, percepções dos participantes sobre os tópicos da discussão.

Para isso há um moderador que incentiva a participação de todos, evitando que um participante tenha o predomínio sobre os demais, e conduz a discussão de modo que mantenha-se dentro dos tópicos de interesse inicial.

A técnica será realizada nos seguintes momentos:

1º Momento

- Esclarecimentos aos participantes sobre os objetivos da técnica e a pesquisa;
- Solicitação de autorização para gravar em áudio as participações dos sujeitos e assinaturado TCLE.

2º Momento

- Desenvolvimento do grupo focal:
 - a) A partir das experiências adquiridas com a realização do estágio obrigatório, relate, expressando sua opinião, sentimentos e percepções, sobre os aspectos significativos – positivos e negativos – do estágio.

Explorar:

 - Orientação e supervisão de estágio;
 - Conhecimentos científicos e conhecimentos pedagógicos – os adquiridos e os partilhados;
 - Relação teoria-prática;
 - Socialização e discussão sobre as experiências de estágio;
 - Avaliação da realização do estágio.
 - b) Se um conhecido seu perguntar sua opinião a respeito da relevância do estágio para sua formação como professor, o que responderia a ele?
 - c) Caso você queira apontar mais alguma consideração sobre a realização do estágio obrigatório no curso de licenciatura, aproveite o tempo que ainda dispomos.

3º Momento

Encerramento.

**APÊNDICE F – QUADROS REFERENTES AO LEVANTAMENTO DA
CARACTERIZAÇÃO, ORIENTAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO
ESTÁGIO NOS PPCs DOS CURSOS PESQUISADOS**

IES/Curso	Caracterização do estágio supervisionado obrigatório
01P	É indutor de novas ideias que contribuirão para análise crítica de como o currículo está sendo digerido, estabelecendo-se uma política do ensino de qualidade ao alcance de todos os discentes.
	Constitui, assim, um elo entre a instituição de ensino, geradora de conhecimento, e o meio consumidor, além de estreitar a relação entre o educador e o novo profissional, favorecendo o intercâmbio de ideias.
	Contempla atividades de docência em todos os segmentos abordados na grade curricular, como também na pesquisa, gestão escolar, supervisão e orientação, Inspeção, em Espaços não escolares e dentro da Pedagogia Empresarial, à vivência de atividades inerentes ao trabalho administrativo/pedagógico, articulando-se com a docência na formação de um pedagogo preparado nos diversos segmentos profissionais que permitem uma experiência ampla de educação em toda sua magnitude.
01B	Visam à capacitação profissional do futuro professor no ensino básico, nas áreas de Ciências e Biologia, respectivamente, oferecendo-lhe condições teórico-práticas para o desenvolvimento das habilidades de planejar, conduzir e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, por meio da aplicação de procedimentos e recursos específicos em situação de estágio curricular junto às unidades concedentes, definidas como Campo de Estágio, bem como a capacitação para atividades de pesquisa.
	É uma atividade curricular que o aluno realiza nas escolas públicas e/ ou privadas, com fins de capacitação profissional, em situações reais, sob a forma de supervisão do professor da disciplina, durante a qual são aplicados, ampliados e/ou revistos, os conhecimentos teóricos e práticos, adquiridos no Curso de Graduação.
	Os objetivos são: complementar a formação acadêmica do aluno; propiciar situações e experiências práticas docentes que aprimorem sua formação e atuação profissional; articular a formação ministrada no curso com a prática profissional respectiva; permitir uma maior aproximação do aluno ao mundo do trabalho contextualizado, na especialidade; possibilitar uma maior interação entre instituições educacionais e o curso de Ciências Biológicas.
02S	Constitui a interface entre a vida escolar e a vida profissional, como importante estratégia de profissionalização em complemento ao processo ensino-aprendizagem. Com relação ao aspecto didático-pedagógico, consiste em uma atividade cognitiva, interdisciplinar e de preparação para o exercício profissional desenvolvendo atividades que se inter-relacionam e integram a formação acadêmica com a atividade prática – profissional, sendo um elemento importante para a inserção no mercado de trabalho, especialmente com relação ao “primeiro emprego”.

	<p>É um momento de formação profissional seja pelo exercício direto <i>in loco</i>, seja pela presença participativa em unidades escolares de ensino, onde o estagiário assume efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico do curso e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar.</p>
	<p>São desenvolvidas atividades de aprendizagem profissional, social e cultural, proporcionadas ao aluno pela participação em situações reais de trabalho, por organizações da administração pública ou privada, ligadas ao ensino, pesquisa, extensão e atividades produtiva/comercial e de prestação de serviços, sempre sob a responsabilidade e coordenação da Instituição de Ensino.</p>
	<p>É parte integrante da formação de professores da Educação Básica. Consiste na participação do licenciado em atividades que integrem ensino, pesquisa e extensão, tríade que privilegia a formação integral do profissional, consolidando em situações concretas do ambiente educacional a articulação entre a teoria e prática.</p>
	<p>É um componente curricular que oportuniza o exercício da profissão docente, a reflexão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como a reflexão sobre a organização administrativa e pedagógica da instituição [...]</p>
	<p>Busca uma aproximação do estudante com a realidade profissional em que atuará.</p>
	<p>Tem como objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> possibilitar ao estagiário vivência real e prática das atividades profissionais da docência, integrando ensino e pesquisa; assegurar formação profissional que permita ao licenciado apreender processos teórico-críticos e operativo-instrumentais, para o exercício da docência em diferentes espaços educacionais; proporcionar ao estagiário situações de convívio, cooperação e a troca de experiências, necessários ao desenvolvimento do comportamento ético e compromisso profissional; criar situações reais que promovam a prática de estudo, da análise, da problematização, da reflexão e da proposição de alternativas capazes de colaborar com a melhoria das situações de ensinar e aprender encontradas nas escolas; facilitar o processo de atualização de conteúdos disciplinares permitindo adequar estes conteúdos às constantes inovações; estimular o desenvolvimento da criatividade de forma a aprimorar modelos, métodos, processos e a adoção de tecnologias e metodologias alternativas; integrar os conhecimentos de pesquisa, extensão e ensino em benefício da comunidade; desenvolver concepção multidisciplinar e a indissociabilidade entre teoria e prática no processo formativo do licenciando.
03P	<p>Deverá ser uma prática pedagógica capaz de possibilitar ao seu aluno conhecer a realidade educacional das diferentes redes de ensino. A partir desse conhecimento, levantar temas para pesquisas, propor projetos pedagógicos alternativos, tanto para a melhoria da qualidade do ensino quanto para tentar solucionar outros problemas inerentes à educação nas redes de ensino públicas e/ou privadas.</p>

	Caracteriza-se como experiência e/ou conjunto de experiências docente/pedagógicas, concebidas, planejadas, executadas e avaliadas de modo a atender à realidade de espaços educacionais formais e não-formais. Essa opção político-pedagógica fundamenta-se na interação entre a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos, e atividades em serviços de apoio escolar, buscando garantir a especificidade da formação do profissional que atuará em espaços escolares e não-escolares.
04P	Apresenta-se como uma instância pedagógica para assegurar a formação teórico-prática dos alunos, funcionando, ao mesmo tempo, como promotora da interação entre a universidade e a comunidade em âmbito local e regional. Pretende-se construir uma experiência de estágio que propicie a formação de um profissional autônomo que reflète, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, contemplando o perfil do profissional que se pretende formar: um professor/educador comprometido com o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Deve propiciar a complementação do ensino em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de formação prática, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano.

Quadro 2: Levantamento da caracterização dos estágios supervisionados nos PPCs das IESs investigadas.
Fonte: PPCs 01P, 01B, 02S, 03P, 04P

IES/ Curso	Acompanhamento e Orientação	Avaliação
01P	<p>A coordenação do estágio supervisionado é a atividade destinada a acompanhar e orientar o trabalho de prática junto à Instituição, com o coordenador do curso, com o professor de prática de ensino e o campo de estágio, de forma a garantir o alcance dos objetivos estabelecidos é denominada coordenação de estágio.</p> <p>A coordenação de estágio será exercida por um docente, devidamente contratado, tomando-se por base a sua qualificação profissional e a sua experiência no campo em que se realizarão as atividades de estágio. Além do coordenador de estágio cada professor regente da disciplina em que a prática de ensino e/ou o estágio supervisionado estejam inseridos são co-responsáveis pelo cumprimento da carga horária e acompanhamento do referida prática e/ou estágio no campo, recebendo remuneração para tal atividade.</p> <p>O coordenador de estágio terá como competências: -Selecionar os campos de estágio, juntamente com a coordenação do curso; -Manter um trabalho democrático com os professores responsáveis pela atividade da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e o coordenador do curso, visando a uma organização nesta modalidade de estudo; -Acompanhar o trabalho de estágio proposto pelos</p>	<p>A avaliação do estágio incidirá sobre a frequência e o aproveitamento sendo obrigatória a frequência integral nas atividades previstas; Nas aulas de orientação das atividades de estágio o aluno deverá apresentar, no mínimo, 75% de frequência.</p> <p>A avaliação do desempenho do aluno-estagiário será realizada de forma sistemática e contínua pelo professor responsável pela disciplina que comporta carga-horária de prática de ensino e estágio supervisionado, ou coordenador, com o acompanhamento direto das atividades realizadas, da análise dos documentos apresentados e com base nos depoimentos da equipe administrativa e docente das escolas da comunidade, conforme cada situação.</p> <p>São critérios de avaliação do desempenho do aluno-estagiário: -Domínio do conhecimento específico; -Domínio das habilidades de ensino; -Qualidade dos relatórios das atividades de estágio; -Assiduidade e pontualidade; -Postura profissional e ética; -Relações interpessoais.</p>

	<p>professores através de visitas sistemáticas e periódicas aos campos de estágio com o objetivo de manter a qualidade ética de preparação para o futuro pedagogo com base nos objetivos propostos no manual de estágio.</p>	
01B	<p>A supervisão será exercida pelo professor da disciplina Estágio Docência, Coordenadora de Estágio e pela Coordenação do Curso, que serão orientadores-supervisores das atividades de estágio. O controle e o acompanhamento obrigatório das atividades de estágio visam à execução dos objetivos propostos.</p> <p>A supervisão será exercida pela permanência dos responsáveis pelo Estágio na instituição campo ou por meio de visitas ao local onde se realiza o estágio.</p> <p>A orientação será desenvolvida pelo professor da Disciplina de Estágio Docência por meio do atendimento individual, em duplas ou para a totalidade de alunos em horários previamente estabelecidos.</p> <p>Atribuições do orientador-supervisor:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Definir a Instituição onde serão desenvolvidas as atividades de campo da disciplina de Prática de Ensino; -Planejar com o estagiário as atividades específicas do estágio curricular supervisionado; -Discutir com as autoridades competentes, nos estabelecimentos de ensino, o planejamento do estágio; -Acompanhar o estagiário às unidades escolares, onde o estágio está sendo realizado; -Discutir com o estagiário possíveis alternativas de solução às dificuldades e problemas, relacionados às suas atividades; -Colaborar com o estagiário na revisão de conhecimentos teóricos e práticos, a partir da realidade constatada; -Avaliar o estagiário; -Controlar a frequência do estagiário nas atividades de campo, com colaboração dos professores e diretores da Instituição onde o estágio se realiza; -Documentar todas as atividades de orientação, acompanhamento e avaliação; -Cumprir e fazer cumprir as normas estabelecidas 	<p>A avaliação consistirá de acompanhamento sistemático de cada fase de atividade, apoiada na observação, análise de dados e/ou aplicação de instrumentos específicos. Os dados obtidos no acompanhamento são devidamente registrados, analisados e documentados por instrumentos específicos.</p> <p>Compete ao orientador-supervisor de estágio e ao estagiário, o qual deve autoavaliar-se constantemente.</p>
02S	<p>Denomina-se Supervisor de Estágio um profissional da IES responsável pela integração das atividades de estágio dos cursos de Licenciatura, junto aos demais profissionais envolvidos: coordenação de estágio, instituições concedentes, coordenadores de curso, professores orientadores de estágio e estagiário. Compete ao Supervisor de Estágio dos Cursos de Licenciatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Coordenar o planejamento, a execução e a avaliação das atividades pertinentes ao estágio, em conjunto com os demais Professores Orientadores; 	<p>A avaliação compete ao Supervisor de Estágio e ao professor-orientador de estágio;</p> <p>A avaliação do estudante no Estágio Curricular Supervisionado deverá ser processual, devendo ocorrer sistemática e continuamente. A avaliação tem por objetivo o desenvolvimento do estagiário, a transformação da prática docente e a reelaboração contínua da ação pedagógica.</p> <p>A avaliação de desempenho do estagiário seguirá as determinações descritas no Manual</p>

<p>-Promover a articulação entre a IES, os órgãos regionais de educação e as Instituição Concedente;</p> <p>-Entrar em contato com a Instituição Concedente, para análise das condições gerais, para que o estagiário cumpra com eficiência o seu período de estágio;</p> <p>-Providenciar e assinar os termos de compromisso a serem firmados entre os estagiários e estabelecimentos oficiais das Instituições Concedentes;</p> <p>-Organizar e manter atualizado o sistema de documentação e cadastramento de estágio, registrando as instituições envolvidas e o número de Estudantes-estagiários de cada período de estágio;</p> <p>-Realizar, sempre que necessárias, reuniões com os professores orientadores de estágio, com os coordenadores das Instituições Concedentes para discussão de questões relativas a planejamento, organização, funcionamento, avaliação e controle das atividades de estágio e análise de critérios, métodos e instrumentos necessários a seu desenvolvimento;</p> <p>-Realizar e divulgar, a cada período de estágio, junto aos Professores Orientadores de estágio um estudo avaliativo a partir da análise do desenvolvimento e resultados do estágio, visando melhor aproveitamento acadêmico;</p> <p>-Promover a integração e o aperfeiçoamento dos Professores orientadores de estágio por meio de cursos, seminários, mostras, eventos e outras atividades.</p> <p>Denomina-se Professor Orientador de Estágio, o docente da IES responsável pela orientação, acompanhamento e supervisão das atividades teóricas e práticas do Estágio Supervisionado desenvolvidas pelo estagiário sob sua responsabilidade. Compete ao Professor Orientador de Estágio Supervisionado:</p> <p>-Coordenar o planejamento, a execução e a avaliação das atividades pertinentes ao estágio, em conjunto com o Supervisor de estágio;</p> <p>-Orientar o estagiário na definição das Instituições Concedentes;</p> <p>-Orientar e acompanhar o estagiário no planejamento a ser desenvolvido durante o período do estágio, bem como o cronograma para o cumprimento desse plano, o qual definirá as atividades correspondentes a cada etapa;</p> <p>-Orientar, acompanhar e supervisionar as atividades desenvolvidas pelo estagiário sob sua responsabilidade;</p> <p>-Orientar os estagiários fornecendo-lhes subsídios teórico-práticos necessários à elaboração e aprovação do plano de estágio;</p> <p>-Acompanhar as etapas do estágio curricular obrigatório, observando o que dispõe o Regimento Geral, Regulamento, Manual de Estágio, a legislação vigente e as Diretrizes Curriculares Nacionais;</p>	<p>de Estágio para os Cursos de Licenciatura.</p> <p>Para a aprovação o estagiário deverá cumprir todas as atividades do Estágio Supervisionado, uma vez que se referem ao cumprimento das atividades e carga horária de 400 horas.</p> <p>Serão avaliadores o Supervisor da Instituição Concedente e Professor Orientador da IES</p> <p>.Compete ao Supervisor da Instituição Concedente de estágio e ao Professor Orientador a elaboração de parecer conclusivo sobre o aproveitamento do estagiário.</p> <p>A avaliação do estágio supervisionado dar-se-á de forma contínua mediante a entrega ao orientador, dentro dos prazos estabelecidos, dos planos de estágio, do plano de ação, do planos de aula, do controle das atividades de estágio, além dos relatórios parciais e finais.Ao final da realização de todas as etapas do estágio, o mesmo será avaliado como suficiente ou insuficiente pelo professor-orientador.</p> <p>Ao final de cada período letivo, o estagiário deverá entregar relatórios parciais referentes às etapas cumpridas e, ao término do Estágio Curricular Supervisionado, um relatório final de todas as atividades desenvolvidas;</p>
--	---

	<p>-Orientar o estagiário na elaboração do relatório, de acordo com o que dispõe o Manual de Estágio;</p> <p>-Avaliar, juntamente com o Supervisor de Estágio, as atividades de estágio contribuindo para o aperfeiçoamento de sua “práxis” docente;</p> <p>-Manter controle individual dos estagiários, por meio de fichas, relatórios e registros próprios;</p> <p>-Indicar ao estagiário fontes de pesquisa e de consulta necessárias para a solução das dificuldades encontradas;</p> <p>-Encaminhar à Coordenação de Registro e Controle Acadêmico os resultados finais;</p> <p>-Informar ao Coordenador do Curso e ao Supervisor de Estágios o desempenho dos Estudantes-estagiários;</p> <p>-Encaminhar ao Coordenador de Curso e ao Supervisor de estágio, possíveis cancelamentos e alterações na programação do estágio;</p> <p>-Solucionar, em conjunto com o Colegiado de Curso, os casos omissos neste Regulamento.</p> <p>Cada curso contará com um Professor Orientador de estágio, para cada grupo de no mínimo quinze Estudantes-estagiários, encarregado de acompanhar suas atividades nas Instituições Concedentes:</p> <p>Os Supervisores da Instituição Concedente são os profissionais indicados pelas Escola/Instituição conveniadas que acompanham as atividades dos estagiários no campo de estágio. Compete ao Supervisor da Instituição Concedente:</p> <p>-Fornecer ao estagiário os subsídios necessários à elaboração do projeto de estágio;</p> <p>-Colaborar na elaboração do Plano de Atividades do estagiário;</p> <p>-Orientar e acompanhar a execução das atividades do estagiário;</p> <p>-Prestar informações ao Professor Orientador responsável sobre o desempenho do Estudante-estagiário;</p> <p>-Emitir parecer avaliativo sobre o desempenho do Estudante-estagiário quanto à frequência, execução e qualidade das atividades desenvolvidas;</p> <p>-Participar, sempre que possível, de programas e seminários de estágio promovido pela IES.</p>	
03P	Não consta – Regimento não fornecido	Não consta - Regimento não fornecido

04P	<p>Esse estágio conta com o acompanhamento do supervisor de estágio da instituição acadêmica, ou seja, da Universidade [...] e, com o acompanhamento de um responsável pelo (a) estagiário (a), na escola campo.</p> <p>Os encontros de supervisão na Universidade [...] serão momentos de fundamentação, de discussão, de troca de experiências, de orientação e de acompanhamento das atividades desenvolvidas.</p>	<p>Observando as normas previstas na Lei de Estágios (25/09/2008), e projeto pedagógico do curso, sob as orientações do Colegiado do Curso e o Regulamento dos Estágios da Universidade, buscaremos uma avaliação dialógica, de acompanhamento, realizada de forma contínua, gradual e progressiva, tendo em vista o perfil de profissional definido no projeto pedagógico do curso.</p> <p>O aluno será avaliado pela realização integral e satisfatória das atividades propostas no plano de trabalho; pelo cumprimento da carga horária oficial do currículo; pela apresentação dos relatórios nos prazos previstos; pela frequência e participação efetiva nas aulas de supervisão de estágio e execução dos projetos de ensino nas escolas estagiadas. Para tal, serão utilizados como instrumentos de avaliação do estágio: o acompanhamento aos estágios, os relatórios pedagógico e institucional, a ficha de registro obrigatório. Ao final do estágio será realizado também a autoavaliação dos estagiários e a avaliação coletiva.</p>
-----	---	---

Quadro 3: Levantamento dos registros sobre acompanhamento, orientação e avaliação dos estágios nas IES pesquisadas: 01P, 01B, 02S, 04P.

Fonte: PPCs 01P, 01B, 02S, 04P.

**APÊNDICE G – QUADROS REFERENTES AO LEVANTAMENTO DOS DADOS
DO PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

Questão 1

Gênero	Número de estagiários
Masculino	11
Feminino	78
TOTAL	89

Quadro 7: Divisão dos sujeitos da pesquisa por gênero

Questão 2

Faixa etária	Número de estagiários
até 24 anos	41
de 25 a 30	23
de 30 a 35	9
de 35 a 40	4
de 40 a 45	2
de 45 a 50	7
mais de 50	3
Total	89

Quadro 8: Divisão do número de sujeitos da pesquisa por faixa etária

Questões 3 e 5

Escolaridade	Número de pais	Número de mães
nunca freqüentou	5	3
fund.incompleto	41	31
fund.completo	17	14
médio incompleto	3	7
médio completo	13	11
superior incompleto	1	11
superior completo	5	11
não sabe	4	-
não respondeu	-	1
Total	89	89

Quadro 9: Divisão do número de sujeitos da pesquisa por escolaridade dos pais e das mães

Questão 4

Profissão	Número de pais
Administrador	1
administrador de fazenda	1
Advogado	1
agente operacional	1
agente penitenciário	1
Agricultor	2
Agropecuarista	1

analista de sistemas	1
Aposentado	8
Autônomo	2
Cafeicultor	1
Caminhoneiro	4
Comerciante	3
consultor de empresas	1
despachante imobiliário	1
Empresário	1
Falecido	3
Farmacêutico	1
Fazendeiro	1
funcionário público	1
Funileiro	1
Garçom	1
gerente de fazenda	1
gerente de logística	1
gerente de loja	1
Lavrador	5
Magarefe	1
Maitre	1
Marceneiro	1
Mecânico	4
mestre de obras	2
Motorista	4
Mototaxista	1
não sabe	5
Padeiro	1
Pecuarista	1
Pedreiro	5
Pescador	1
Pintor	2
policial militar	1
produtor rural	3
proprietário rural	1
Segurança	1
Serralheiro	2
Telegrafista	1
trabalhador construção civil	1
trabalhador informal	1
trabalhador rural	1
Vereador	1
Vigilante	1
Total	89

Quadro 10: Divisão do número de sujeitos da pesquisa por profissão dos pais

Questão 6

Aposentada	3
Autônoma	1
auxiliar administrativo	1
auxiliar de escritório	2
auxiliar de laboratório	1
auxiliar de limpeza urbana	1
Cabeleireira	1
Comerciante	1
Coordenadora	1
Costureira	1
Cozinheira	1
Diarista	2
Doméstica	8
dona de casa - do lar	39
educadora de creche	1
Falecida	1
funcionária pública	4
Lavadeira	1
Monitora	1
não informou	4
operadora de produção	1
Professora	4
professora de música	2
promotora de vendas	1
secretária executiva	1
serviços gerais	2
técnica em enfermagem	1
Vendedora	2
Total	89

Quadro 11: Divisão do número de sujeitos da pesquisa por profissão das mães

Questão 7

Estagiários	Número	Porcentagem
Trabalham	70	78,7
Não trabalham	19	21,3
Total	89	100

Quadro 12: Quantidade e porcentagem de alunos que trabalham

Questão 7

Ocupação funcional	Número de estagiários
advogado (a)	1
assist.administrativo	1
atendente e fotógrafo (a)	1
aux. administrativo	3

aux. classe	1
aux. creche	2
aux. escritório	3
aux. pedagógico (a)	1
aux. recreação	1
aux. secretaria	1
aux.laboratório	2
aux.serviços operacionais	1
Babá	2
bancário (a)	1
Cafeicultor	1
Caixa	1
carteiro (a)	1
contador (a)	1
correspondente bancário	1
cuidador (a) de crianças	1
educação - esc.municipal	1
educador(a) infantil	3
estagiário(a)	4
func.público(a) / aj.dentista	1
gerente – campo	1
gestor(a) de recursos humanos	1
Informática	1
inst.apoio pedagógico	1
monitor(a)	4
monitor(a) de informática	1
não trabalha	19
operador(a) computador e Atend. Suporte	1
pesquisador(a)	1
professor(a)	4
promotor(a) de vendas	1
Safrista	1
secretário(a)	1
secretário(a) do lar	1
secretário(a) escolar	2
servidor(a) público(a)	3
servidor(a) público(a) e tapeceiro(a)	1
técnico(a) em laboratório	1
sup. pedagógico(a) e secretário(a)	1
vendedor(a)	7
Total	89

Quadro 13: Divisão do número de sujeitos da pesquisa por profissão dos estagiários

Questão 7

Carga horária semanal de trabalho	Número de estagiários
até 20 horas	8
De 20 a 30 horas	17
De 30 a 44 horas	24
Acima de 44 horas	10
Variável	01
Não informou	10
Total	70

Quadro 14: Divisão do número de sujeitos da pesquisa por carga horária semanal de trabalho

Questão 8

Renda mensal familiar	Número de estagiários
até 2 sal. mín.	18
de 2 a 4 sal. mín.	39
de 4 a 6 sal. mín.	17
de 6 a 8 sal. mín.	8
de 8 a 10 sal. mín.	4
acima de 10 sal. mín.	-
não respondeu	2
Total	88

Quadro 15: Divisão do número de sujeitos da pesquisa por renda mensal familiar

Questão 11

Meio de informação	Número de referências
Internet	83
Revistas	33
Livros	27
Rádio	15
TV	51
outras pessoas	26
nenhum desses	-
outros - jornal impresso	1
outros - artigos	1

Quadro 16 : Divisão do número de referências aos meios de informação utilizados pelos estagiários

Questão 12

Atividades	Número de referências
Ler	47
assistir à TV	51
praticar esportes	11
navegar na internet	47
conversar com amigos	32
ir à barzinhos ou restaurantes	28

assistir à espetáculos teatrais ou de dança	8
ir ao cinema	18
passar em shoppings	12
outros: fazenda-filhos-pescar-família-dança-estudar-viajar	10

Quadro 17: Divisão do número de referências às atividades realizadas pelos estagiários nas horas vagas.

Questão 9

Motivo da opção pelo curso	Número de referências
Desejo de ser educador	45
Influência de familiares	4
Mercado de trabalho	18
Realização profissional	22
Falta de outra opção	6
Outro - trabalhar na educação	1
Outro - pré-requisito bacharelado	1

Quadro 18 : Divisão do número de referências aos motivos dados à opção dos sujeitos pelo curso de licenciatura.

Questão 10

VOCÊ REPETIRIA A ESCOLHA POR UM CURSO DE LICENCIATURA? JUSTIFIQUE A RESPOSTA.				
CURSO 1 – B				
	TALVEZ	SIM	NÃO	JUSTIFICATIVA
1.			X	Procuro um curso de graduação
2.		X		É uma área com a qual me identifiquei
3.		X		Com o curso de licenciatura podemos ter mais opções no mercado de trabalho.
4.			X	Por falta de opção na minha cidade
5.			X	Por causa da minha profissão.
6.		X		Gosto de ensinar.
7.		X		Não justificou
8.		X		Porque faz parte de uma opção que é única alternativa mais desejada
9.			X	Porque não foi realmente o que eu pensava que fosse.
10.		X		Gostei do curso.
11.		X		Abrange várias áreas
12.			X	Não é o que eu quero para mim.
13.			X	Porque não me vejo como uma educadora.
14.			X	Pois as áreas não convencem como dito.
15.		X		É uma área ampla.
16.			X	Não tem muita coisa em comum com o meu trabalho.

17.		X		Me identifico com o curso.
18.	X			Se fosse necessário.
19.		X		Não justificou.
20.		X		Mas se não fosse nessa faculdade porque aqui quase não tem prática.
CURSO 1 – P				
21.	X			Não queria o curso, mas depois que comecei, passei a gostar.
22.		X		Para aprimorar ainda mais dentro da profissão.
23.		X		Sou apaixonado pelo curso e forma de trabalho.
24.		X		Hoje vejo que essa profissão é muito importante
25.		X		Eu me senti bem quando substitui a professora.
26.		X		É um curso apaixonante.
27.		X		Amo o que faço.
28.		X		Toda profissão merece respeito
29.		X		Pretendo sempre melhorar.
30.		X		É bastante gratificante.
31.		X		Fico realizada com esse curso.
32.		X		Gosto da profissão.
33.		X		Creio que só através da educação o país vai melhorar.
34.		X		É um curso muito bom, faria tudo de novo.
35.		X		É bom estar atualizado.
36.				Não respondeu.
37.		X		Cresci muito e adoro crianças.
CURSO 2 – S				
38.		X		A licenciatura em ciências sociais proporciona nova visão sobre a educação.
39.			X	Não justificou.
40.			X	Falta das estruturas das instituições de ensino.
41.		X		Porque acredito e me identifiquei com a escolha.
42.		X		Porque adorei o curso.
43.				Não respondeu.
44.		X		Qualificação profissional e satisfação.
45.		X		As emoções e as buscas não param, se repetem.
46.		X		Pelo fato de este ser um desejo há algum tempo.
47.	X			Ainda não exerço minha profissão.
48.				Não respondeu.
49.		X		Percebo que essa minha parcela de contribuição social ao

				coletivo.
50.	X			Não justificou.
CURSO 3 – P				
51.		X		É o meu desejo.
52.		X		Pelo desejo de ser educador.
53.		X		Acredito que somente a educação pode transformar um país inteiro.
54.		X		Respeito minha área de atuação e quero fazer a diferença na educação.
55.			X	O salário é uma m... e a classe é pior ainda.
56.		X		Pelo desejo de ser educador.
57.		X		Porque acredito no que escolhi.
58.				Não respondeu.
59.		X		Por gostar da profissão.
60.		X		Este curso foi muito importante para o meu aprendizado pessoal e profissional.
61.		X		Com muito prazer.
62.		X		Gosto e me identifico com a área.
63.		X		Por gostar de educação infantil.
64.		X		Porque gosto do que escolhi e ainda irei me especializar.
65.		X		É a área que me identifiquei e posso realizar com precisão.
66.		X		Adoro ensinar.
67.		X		É um curso que me identifico muito.
68.			X	As condições de trabalho, o cansaço físico e mental me desmotivaram.
69.		X		Porque amo ensinar.
70.		X		Por vocação.
71.		X		É algo que gosto de fazer.
CURSO 4 – P				
72.		X		Acho que posso contribuir para a formação de crianças.
73.			X	É uma área muito desvalorizada.
74.			X	Gostaria de me aperfeiçoar em analista de sistemas.
75.		X		Gosto da profissão.
76.		X		Gosto e posso contribuir para a formação de crianças.
77.		X		Porque depois de outras tentativas essa foi aquela que eu mais me identifiquei.
78.		X		Porque me identifico com a profissão de professora.

79.		X		Acredito na progressão da educação.
80.		X		Pelo fato que posso fazer parte da melhoria da educação.
81.			X	Por mais que goste do que faço é muito desvalorizado.
82.			X	Não justificou.
83.		X		Porque a cada dia que passa me identifico mais.
84.		X		Porque quero ver a melhoria na área da educação.
85.		X		Não consigo abrir mão de atuar na área da educação.
86.			X	Sempre renovando.
87.		X		Não justificou.
88.		X		Pelas múltiplas áreas que o curso oferece.
89.				Não respondeu.

Quadro 19 : Justificativas para uma nova escolha, ou não, do curso de licenciatura.

**APÊNDICE H – QUADROS REFERENTES AO LEVANTAMENTO DOS DADOS
SOBRE A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO**

Questão 14

Indicação e apoio	Número de referências
indicou e apoiou	34
apenas indicou	6
somente apoiou	37
não indicou e não apoiou	10
não respondeu	2
	89

Quadro 20:IES – indicação e apoio para a realização do estágio

Questão 15

Aulas e encontros de estágio	Número de referências
aulas de estágio sistematicamente	28
oferece aulas de estágio esporadicamente	6
organiza encontros entre os estag. e os prof. Orient.	18
organiza encontros entre os estag. e os prof. Ori. Esporad.	9
os encontros são resolvidos entre prof e estagiário	18
Outros - oferece aulas e organiza encontros	3
não responderam	7
Total	89

Quadro 21:IES – aulas e encontros para socialização do conhecimento sobre estágio

Questão 16

Responsabilidade do orientador	Número de referências
Sempre	63
quase sempre	4
às vezes	5
não se responsabiliza	2
apenas assina formulários	15
não respondeu	0
Total	89

Quadro 22:Orientador – responsabilidade em relação ao acompanhamento e orientação do estágio

Questão 17

Encontros para socialização dos conhecimentos	Número de referências
Sempre	37
quase sempre	15
às vezes	16
não realiza encontros	16
socializa experiências nas aulas de estágio	4
não respondeu	1
Total	89

Quadro 23:Orientador – realização de encontros com os estagiários para socialização dos conhecimentos

Questão 18

Comparecimento à escola campo	Número de referências
Sempre	33
quase sempre	7
às vezes	12
não comparece	37
Total	89

Quadro 24: Orientador – Comparecimento à escola campo

Questões 19 a 21

Recepção dos estagiários nas escolas						
	Direção	%	Equipe pedagógica	%	Professor supervisor	%
Entusiasmo	23	25,8	23	25,8	32	35,9
Indiferença	07	7,8	03	3,3	6	6,7
Naturalmente	29	32,5	36	40,4	26	29,2
Respeito	32	35,9	32	35,9	31	34,8
Falta de respeito	-	-	-	-	-	-
Nulos	2	2,2	-	-	-	-
Não responderam	1	1,1	-	-	-	-

Quadro 25: Escola campo – Recepção dos estagiários pelos profissionais envolvidos

Fonte: dados da pesquisa

Questões 22 a 28

Em relação aos professores que supervisionam seu estágio na escola								
Aspectos analisados	Quantidade de estagiários e porcentagem-referente a 89 investigados							
	sempre	%	quase sempre	%	às vezes	%	nunca	%
Oferecem informações quando solicitadas	51	57,3	17	19,1	15	16,9	6	6,7
Demonstram medo ou insegurança com sua presença	7	7,9	9	10,1	21	23,6	52	58,4
Partilham estratégia pedagógicas com o estagiário	26	29,2	17	19,1	31	34,8	15	16,9
Demonstram interesse em responder aos questionamentos do estagiário	36	40,4	22	24,7	25	28,1	6,7	
Permitem que o estagiário atue nas atividades propostas	39	43,8	21	23,6	22	24,7	7	7,9
Participam das atividades propostas pelo estagiário	33	37,1	23	25,8	24	27,0	9	10,1

Incentivam a decisão do estagiário de ser professor	29	32,6	22	24,7	17	19,1	21	23,6
---	----	-------------	----	-------------	----	-------------	----	-------------

Quadro 26: Supervisor – Procedimentos em relação aos estagiários

Fonte: dados da pesquisa

Questão 29

Satisfação em relação à profissão docente	Número de referências	%
muito satisfeito	14	15,7
parcialmente satisfeito	25	28,1
Satisfeito	29	32,6
Insatisfeito	10	11,2
parcialmente insatisfeito	6	6,8
muito insatisfeito	5	5,6
Total	89	100

Quadro 27: Supervisor – Satisfação em relação à profissão docente.

Fonte: dados da pesquisa

Questão 30

Contribuições do estágio	Número de referências
Obtenção de conhecimentos didáticos	29
Aplicação de conhecimentos didáticos já aprendidos teoricamente	34
Melhor compreensão do cotidiano escolar	45
Aquisição de conhecimentos científicos	2
Aplicação dos conhecimentos científicos aprendidos teoricamente	10
Não há contribuições	2
Não entendeu	1
Não respondeu	2

Quadro 28: Realização do estágio – Contribuições para a formação profissional do estagiário

Fonte: dados da pesquisa

Questão 31

Imagens dos estagiários sobre a escola e o cotidiano escolar	Número de referências
Confirma a idéia que vc tinha sobre a escola e o cotidiano escolar	41
Modifica positivamente a ideia que tinha sobre a escola e o cotidiano escolar	32
Modifica negativamente a ideia que tinha sobre a escola e o cotidiano escolar	16
Total	89

Quadro 29: Realização do estágio – Imagens dos estagiários sobre a escola e o cotidiano escolar

Fonte: dados da pesquisa

Questão 32

Efeitos da participação e atuação do estagiário na escola campo	Número de referências
Intervém positivamente no cotidiano escolar	47
Intervém negativamente no cotidiano escolar	2
Não intervém no cotidiano escolar	16
Incomoda a equipe com sua presença	8
Sua presença é indiferente para a equipe	9
Não respondeu	6
Nula	1
Total	89

Quadro 30: Realização do estágio – Efeitos da participação e atuação do estagiário na escola campo

Fonte: dados da pesquisa

Questão 33

Concepções dos estagiários sobre estágio	Número de referências
É mera formalidade curricular	10
É uma oportunidade para vivenciar a profissão de professor	71
É confirmadora da decisão de ser professor	11
É confirmadora da decisão de não ser professor	4

Quadro 31: Realização do estágio – Concepções dos estagiários sobre estágio

Fonte: dados da pesquisa

Aspectos significativos do estágio	
POSITIVOS	NEGATIVOS
CURSO 1 – B	
Conhecer como pode se ministrar uma aula;	Mostrar que não quero mesmo ser uma professora;
Ter experiência para lidar em algumas situações decorrentes em sala de aula;	Ver que hoje o professor é parte insignificante em sala de aula;
Saber lidar com os alunos.	Entender como realmente é o ambiente escolar.
Conhecer a vida de ser professor, se é em sala de aula que quero ficar.	As escolas não recebem os estagiários com grande satisfação;
	Os alunos não respeitam os estagiários.
Saber se sobressair em situações que exijam um jogo de cintura, saber conviver com pessoas que tenham ideias divergentes da sua.	Não informou
Fomos bem recebidos pela escola.	Alunos sem interesses pela aula.
Experiência	Meninos fazendo bagunça e brincando dentro da sala.
Conhecer o cotidiano escolar	Indisciplina de alguns alunos.
Não informou	Não informou

Maior preparação de conteúdo quando for apenas uma aula.	Não vive e não conhece a realidade diária do professor.
Quando é uma turma que contribui um assunto bom de ser aplicado; Tempo satisfatório.	As vezes, pela indisciplina dos alunos, não me identifico com a profissão.
Não informou	Não informou.
Não informou	Não informou
Conhecer o cotidiano de uma sala de aula	Barulho, crianças e jovens difíceis de lidar.
Adquirir um pouco de experiência de como ser um educador e ter certeza de que não quero isso para minha carreira profissional.	Não me vejo compartilhando conhecimentos.
Experiência, amizades, contatos profissionais.	Falta de paciência, cansativo.
Confirmou que não quero ser professor.	Não informou.
Temos a visão de como será entrar no lugar de um professor e saber se este é o caminho que se procura para trabalhar.	Que o estágio é proposto sem muita orientação.
Me identifiquei com a profissão de licencias e assumir a responsabilidade de educar jovens de forma satisfatória.	Até o presente momento, o único ponto frustrante é a falta de interesse em aprender por parte de alguns alunos.
Não informou	Não informou.
Não informou	Não informou.
Ter experiência	Não informou
CURSO 1 – P	
Ver a realidade do professor e da escola; Conhecimentos metodológicos didáticos; Troca de experiências	Longos períodos que se tornam cansativos, uma vez que a maioria dos alunos trabalham durante o dia todo.
Aprimorei ainda mais o meu currículo	Nenhum
Pode confirmar meu desejo pela profissão; Pude vivenciar as realidades da escola e como podem ser realizados os diferentes métodos para transmitir o conhecimento.	Que uma boa ajuda em relação com os professores e estagiários poderia ser mais enriquecedora por parte de alguns professores.
Não informou	Não informou
É momento de vivenciar a nossa profissão.	Muitos professores não gostam da presença dos estagiários.
É uma forma de vivenciar o dia a dia de um professor, de compreender o que realmente queremos e ainda colocar em prática o que vemos na teoria.	As vezes não somos muito bem recebidos na escola, as vezes eles ficam incomodados com a nossa presença.
Qualitativo	Quantitativo

Nos mostra uma outra realidade do que pensávamos.	Alguns aspectos que só vemos vivenciando dentro da entidade.
Contribuem no progresso do ensino e aprendizagem; Auxilia os métodos explorados; A vivencia com o meio a ser atuado.	As vezes falta de interesse; Falta de educação de alguns profissionais; A indisciplina.
Auxiliar os alunos nas atividades e brincadeiras.	Alguns professores “exploram” bastante os estagiários e ficam sem fazer nada durante nossa presença; Outros ficam de cara feia para os estagiários e com falta de educação.
Com os estágios pude comprovar na prática que eu quero ser pedagoga e lecionar futuramente, além de ter crescido pessoalmente.	Alguns professores não entendem que somos estudantes e estamos estagiando apenas para aprender.
Fomos bem recebidas pela instituição, pelos alunos e professores e pela equipe escolar.	Não tenho a reclamar.
Perceber a realidade da escola; Vivenciar como as teorias são explicadas.	Observação da rivalidade entre a categoria.
A oportunidade de estar em sala e colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sala	Os olhares de alguns funcionários da escola como se falassem assim “o que essas pessoas vieram fazer aqui?”
Os aspectos realizados com muito sucesso em todos nossos intuitos.	Não informou.
Pude observar a realidade da escola e me preparar melhor para atuar como profissional, tirando proveito do que foi bom e tentar melhorar o que não foi bom.	Nem sempre uma estagiária é bem recebida na escola.
Teoria em prática; Conhecimento mais aprofundado; Observação do educador sanando dúvidas antes consideradas pelo estagiário impossível.	Alunos desinteressados; Professores incapacitados; Pais que não se interessam pela vida escolar do filho; Desigualdade.
CURSO 2 - S	
O desafio do estágio consiste em identificar nas escolas em que foi realizado uma necessidade de mudança na estrutura das mesmas, que permita a implementação de formas diferentes de ensino, capazes de responder às rápidas mudanças sociais e culturais que ocorrem nos dias atuais. Foi possível constatar que a escola e suas relações de poder necessitam de estudos e pesquisas capazes de apontar novos rumos.	A falta de organização da universidade no que concerne à orientação dos estagiários, assistência junto às escolas concedentes, falta de diálogo entre a universidade e escolas concedentes, que inviabiliza em parte a realização do estágio: os professores reclamam não saber o que cobrar dos estagiários; As escolas não recebem visitas dos orientadores do estágio e o contato do estagiário com a equipe pedagógica é praticamente inexistente.
Vivência com os alunos; Socialização com o trabalho docente;	Carga horária incompatível; Desencontros;

Experiência	Frustração; Medo; Burocracia; Perdido
O primeiro contato com uma sala de aula na perspectiva do docente.	Conhecer a falta de estrutura escolar, a falta de formação dos professores e a gestão escolar desorganizada.
Conhecimento do espaço escolar; Troca de experiências com os alunos; Convivência social.	Desvio da função de estagiária; Insegurança quanto à minha presença, o que causa desânimo de ir à escola.
Na escola em que fiz estágio fui muito bem recebida e tratada com muito respeito e isso contribuiu de forma fundamental para que eu gostasse do estágio.	Falta de orientação dos coordenadores, que nunca procuraram saber o que estava acontecendo dentro das escolas; Não tivemos apoio.
Conhecer a realidade das escolas públicas e particulares;	Não poder realizar o estágio conforme o ideal.
O Estágio obrigatório para alguns só teve aproveitamento por ter sido levado a sério, não há um apoio efetivo da universidade, salvo alguns professores. O contato com os alunos do ensino médio foi bastante proveitoso.	Não houve interesse por parte da coordenação em auxiliar e mesmo em incentivar o aluno estagiário. Ao final, boa parte da sala, com o consenso da coordenação, conseguiu concluir o estágio de 400 horas em um mês, “são mágicos”.
Amizade com os funcionários da escola em que atuei; Maior amplitude do campo de estudos em relação ao cotidiano escolar, que a sala de aula não é somente flores. E que o estágio deveria ser bem mais preparado.	O que está no papel não é o que está no real. Está bem aquém da realidade; Que a L.D.B pode ser bonita no papel, mas goela abaixo não nos leva a parte alguma; As crianças com necessidades especiais não tem tratamento especial em nada.
Os exemplos vistos no estágio nos mostram as várias formas de como lecionar, ou até mesmo de como não atuar perante tanto aos alunos quanto aos colegas de trabalho.	Durante o estágio, foram várias as dificuldades encontradas, principalmente por parte da concedente (indiferença que o estagiário é tratado) e também por parte da universidade (falta de apoio nas partes burocráticas e didáticas).
Observação da realidade escolar; Contato com o aluno.	Falta de comunicação entre a universidade, aluno, escola e vice e versa; Falta de tempo do aluno e falta de orientação do professor; Resistência da escola (professoras, direção etc); A escolha do professor-orientador tem que casar com o interesse e a capacidade para tal, não é para qualquer

	um.
Aproximação com a realidade escolar; Oportunidade de colocar em prática os conhecimentos científicos; Troca de conhecimentos.	Despreparo para a realidade escolar atual das escolas públicas; Falta de orientação durante o período de estágio; Número de horas incompatíveis com a carga horária.
Foi de grande importância, permitindo o aprimoramento da prática docente; Trouxe, por meio de observações e ações, como podemos inovar perante a precarização de nossa educação.	Prefiro não opinar, pois criticar os meios utilizados seria cômodo. Prefiro aprimorar o conhecimento para depois criticar essa tarefa árdua.
Vivência com o ambiente escolar.	Falta de acompanhamento; Regência participativa falha; (Quem falhou???) Desorganização administrativa .(Universidade ou escola???)
CURSO 3 – P	
Não informou	Não informou.
Conhecer a realidade; Identificar a prática executada pelo professor; Observar realidades criativas; Conhecer outras propostas didáticas.	Observar o mau relacionamento entre os colegas de trabalho e o tratamento dos professores com os alunos.
A oportunidade para vivenciar a profissão de professor e relacionar a teoria da prática.	A não intervenção (De quem???)
Realidade da sala de aula; É uma oportunidade para vivenciar a profissão de professor.	O desincentivo que os professores colocam sobre a profissão.
Conhecer de perto o cotidiano do pedagogo	Quando as idéias do estagiário são negadas.
Vivenciar o dia a dia das escolas e das salas de aula; Poder vivenciar práticas e experiências da educação.	As vezes, em alguns momentos, somos explorados.
Vivência no cotidiano escolar; Aprender a praticar os procedimentos didáticos; Abertura para aplicar atividades dentro da sala.	Não informou.
Não informou	Não informou.
Oportunidade de adquirir novos conhecimentos tanto práticos quanto teóricos; A percepção da realidade escolar; A vivência com as crianças.	Dificuldades de conseguir estágios na escola; A receptividade dos profissionais da área.
Estava certa da profissão que queria exercer;	A escola de formação de professores precisa de um tempo maior de estágio.
Não informou	Não informou.
Tive uma experiência gratificante e proveitosa, pois	Não informou.

<p>não tinha nenhuma experiência sobre sala de aula e aprendi muito sobre prática pedagógica e fui bem recebida pela instituição.</p>	
<p>O esforço de cada professor em ajudar os alunos no ensino aprendizagem, pois, com carinho e paciência, tem chegado ao objetivo final;</p> <p>Com o estágio, aprendi que para ser professor é preciso muita persistência e paciência além de muito amor pelo que se faz;</p> <p>Esse foi um ponto positivo: não ter encontrado professores desanimados ou sem interesse pelo que fazem.</p>	<p>Os pontos negativos que ficaram não tem a ver com a escola nem com os profissionais, mas sim com a falta de colaboração dos próprios pais de alunos. Por ter observado que muitos deixam a educação somente a cargo da escola.</p>
<p>Mostra que o profissional realmente está vinculado ao aprendizado em sua formação;</p> <p>Se posta com o conhecimento formal pelo qual é interpelado pela cultura escolar.</p>	<p>Muitas vezes o profissional tem a capacidade mas é limitado com as oportunidades que são impostas.</p>
<p>Diferença de séries, em cada série eu tive um olhar diferente.</p>	<p>Algumas formas como eram aplicadas as aulas.</p>
<p>Com o estágio, consegui observar mais de perto qual é a atuação do professor em sala de aula;</p> <p>Identifiquei-me, ainda mais, com o meu curso e tenho certeza que daqui para frente vou me apaixonar ainda mais com a minha escolha;</p> <p>Consegui adquirir novos conhecimentos, tanto práticos como teóricos.</p>	<p>Dificuldade de conseguir escola para realização do estágio.</p>
<p>O estágio oferece oportunidade de prática, conhecimento do cotidiano escolar, contato com alunos, professores, o que eles pensam, como aprendem, como ensinam;</p> <p>O estágio contribui para o aluno ter uma visão real da profissão que ele escolheu e como ela é na realidade.</p>	<p>Não há pontos negativos.</p>
<p>Ensinar as crianças, vê-las motivadas em aprender, saber que ali aprendi muitas coisas em sala.</p>	<p>Em sala de aula, alguns pais, nunca vão às reuniões e, muitas vezes, não querem saber o que seu filho está aprendendo em sala, e, com isso, não têm interesse em saber o que acontece com seu filho.</p>
<p>A oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar contribui significativamente para a aquisição da experiência docente;</p> <p>Realizar, na prática, o que se vê na teoria remete o estudante, futuro docente, a uma reflexão profunda,</p>	<p>Falta de colaboração dos professores, nem sempre estes contribuem para a tranquilidade no exercício da função. A maioria se sente invadidos e inseguros com a presença do estagiário.</p>

pois é o momento de se decidir e avaliar se é mesmo esse o seu ideal.	
A interação e o carinho dos alunos; A ajuda no conteúdo com alunos que têm mais dificuldade; Vivenciar o cotidiano escolar.	É possível perceber professores insatisfeitos com a profissão, que tratam mal os alunos, com conteúdo pouco didático e tempo ocioso.
CURSO 4 – P	
Proporcionou enriquecimento dos conhecimentos adquiridos na universidade; Possibilitou vivências e experiências que contribuíram para a nossa formação de professor.	Às vezes, a realidade diferencia do que aprendemos na universidade.
Não informou	Não informou.
Muito aprendizado para o melhoramento e aumento do meu conceito para ser um educador.	Não informou.
Amplia a visão de mundo, do cotidiano escolar; Contribui para o crescimento profissional.	A indiferença das pessoas e falta de compromisso de alguns educadores; Desorganização do ensino; Falta de recursos; Despreparo dos professores.
O estágio me proporcionou novos conhecimentos, novas vivências e troca de experiências que contribuíram para a minha formação de professor.	Não consegui atingir meus objetivos com as crianças quando tive a oportunidade de participar de alguma aula.
Mais conhecimento; Exploração de novas vivências; Novos conceitos; Novas amizades; Melhor didática; Mais experiências;	Não vejo pontos negativos
Não informou	Não informou.
O estágio é oportuno para que nós graduandos possamos conhecer além da realidade do cotidiano escolar, a realidade da profissão que vamos exercer.	Acredito que temos uma carga horária pequena quando exercemos as atividades sugeridas em sala de aula.
Não informou	Não informou.
Não informou	Não informou.
Não informou	Desigualdade (Em relação a?????)
Vivenciar o ambiente escolar	A maneira como o estagiário é tratado na escola campo.
Não informou	Não informou.
Não informou	Não informou.
Não informou	Não informou.

Não informou	Não informou.
Não informou	Não informou.
Não informou	Não informou.

Quadro 32: Aspectos significativos do estágio

Fonte: dados da pesquisa