

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – *CAMPUS* SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

HEITOR HENRIQUE FAUSTINO

**ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NO CURSO DE PEDAGOGIA E
PRECARIIDADE SUBJETIVA NO TRABALHO DOCENTE: TECENDO
RELAÇÕES E REVISANDO AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS**

Sorocaba/SP

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – *CAMPUS* SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

HEITOR HENRIQUE FAUSTINO

**ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NO CURSO DE PEDAGOGIA E
PRECARIIDADE SUBJETIVA NO TRABALHO DOCENTE: TECENDO
RELAÇÕES E REVISANDO AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal de
São Carlos - *campus* Sorocaba, como
requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciado em Pedagogia.

Orientação: Profa. Dra. Luciana Cristina
Salvatti Coutinho.

Sorocaba/SP

2020

Faustino, Heitor Henrique

Estágios supervisionados no curso de Pedagogia e precariedade
subjéitiva no trabalho docente: tecendo relações e revisando as
produções acadêmicas / Heitor Henrique Faustino -- 2020.
129f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus
Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Luciana Cristina Salvatti Coutinho

Banca Examinadora: Selma Borghi Venco, Marcos Francisco
Martins

Bibliografia

1. Estágio Supervisionado. 2. Pedagogia. 3. Formação Docente. I.
Faustino, Heitor Henrique. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8 6979

HEITOR HENRIQUE FAUSTINO

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA E PRECARIIDADE
SUBJETIVA NO TRABALHO DOCENTE: TECENDO RELAÇÕES E REVISANDO
AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientação: Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho.

Orientadora



Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho
Universidade Federal de São Carlos

Examinador(a)



Prof. Dra. Selma Borghi Venco
Universidade Estadual de Campinas

Examinador(a)



Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
Universidade Federal de São Carlos

RESUMO

FAUSTINO, Heitor Henrique. **Estágio supervisionado no curso de pedagogia e precariedade subjetiva no trabalho docente: tecendo relações e revisando as produções acadêmicas**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Departamento de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020.

O estágio supervisionado é um momento importante do processo de formação docente, em especial, dos cursos de Pedagogia, sendo sentidos e significados a ele atribuídos e igualmente variadas às concepções conceituais que o definem. Este fato evidencia não só a complexidade deste período do processo formativo, mas também nos mostra a importância de se pensar constantemente a formação de professores diante do cenário da lógica capitalista de produção, entre os aspectos que compõe este cenário destacamos o processo de precarização subjetiva. Trazendo o estágio à luz desse contexto mais amplo no tempo e espaço da formação de professores, buscamos realizar uma pesquisa bibliográfica na “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações”, procurando responder a seguinte questão: as teses e dissertações que tem como objeto de estudo o estágio supervisionado no curso de pedagogia colocam como um dos seus focos de análise as condições de precariedade subjetiva como um dos fatores que compõe e condiciona o processo de formação inicial docente? Os resultados apontam uma tendência em se compreender o estágio como um espaço de formação para o trabalho, mas não analisam a perspectiva da formação pelo trabalho, e apesar de algumas pesquisas chegarem como um de seus resultados nas condições objetivas que dificultam a realização dos estágios, a precariedade não é foco de análise, dessa forma, não foi encontrado nenhum trabalho que realizasse a relação entre estágio no curso de pedagogia e precariedade subjetiva.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Pedagogia. Formação Docente.

ABSTRACT

The supervised internship is an important moment in the teacher education process, especially in Pedagogy courses, being felt and meanings attributed to it and also varied to the conceptual concepts that define it. This fact shows not only the complexity of this formative moment, but also denounces the importance of constantly thinking about teacher training in the face of the scenario imposed by the capitalist logic of production, among the aspects that make up this scenario we highlight the process of subjective precariousness. Bringing the internship in the light of this broader context in the time and space of teacher training, we seek to carry out a bibliographic research in the "Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations", seeking to answer the following question: the theses and dissertations it has as its object of study Does the supervised internship in the pedagogy course place the precarious conditions as one of the factors of analysis as one of the factors that compose and condition the initial teacher training process? The results point to a tendency to understand the internship as a training space for work, but they do not analyze the perspective of training through work, and although some researches arrive as one of their results in the objective conditions that hinder the performance of internships, precariousness is not the focus of analysis, therefore, no work was found that carried out the relationship between internship in the pedagogy course and subjective precariousness.

Keywords: Supervised internship. Pedagogy. Teacher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Distribuição dos trabalhos por instituição de ensino.....	70
Gráfico 2 – Distribuição dos trabalhos por região do Brasil.....	71
Gráfico 3 – Distribuição dos trabalhos por ano de publicação.....	72
Gráfico 4 – Distribuição dos trabalhos por foco de análise.....	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Processo de busca pelos trabalhos.....	56
Tabela 2 – Distribuição dos trabalhos por natureza da pesquisa.....	68
Tabela 3 – Distribuição dos trabalhos por instituição de ensino.....	69
Tabela 4 – Distribuição dos trabalhos por programa de pós-graduação.....	73
Tabela 5 – Distribuição dos trabalhos por linha de pesquisa.....	74
Tabela 6 – Distribuição dos trabalhos por área de concentração.....	74
Tabela 7 – Distribuição dos trabalhos por focos de análise.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDB – Programa da Biblioteca Digital Brasileira
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EAD – Educação à Distância
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FINEP – Financiadora de Estudos e Pesquisas
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
PPP – Projeto Político Pedagógico
PUC – Pontifícia Universidade Católica
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UMESP – Universidade Metodista de São Paulo
UnB – Universidade de Brasília
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNINOVE – Universidade Nove de Julho
UNISANTOS – Universidade Católica de Santos

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1. A história da pesquisa.....	13
1.2. Construindo o problema da pesquisa.....	17
1.3. Objetivos.....	18
1.3.1. Objetivos gerais.....	19
1.3.2. Objetivos específicos.....	19
1.4. Justificativa.....	19
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1. O estágio na formação de professores.....	21
2.2. A precarização subjetiva do trabalho docente.....	34
3. METODOLOGIA.....	51
3.1. Objeto.....	51
3.2. Procedimentos: o caminhar da pesquisa.....	53
3.3. Organização e análise de dados.....	59
4. RESULTADOS E ANÁLISE.....	60
4.1. Organização do material selecionado por título da pesquisa, natureza da pesquisa, autor, instituição e ano.....	60
4.2. Distribuição dos trabalhos por instituição de ensino.....	68
4.3. Distribuição dos trabalhos por região do Brasil.....	71
4.4. Distribuição dos trabalhos por ano de publicação.....	71
4.5. Distribuição dos trabalhos por programa de pós-graduação.....	72
4.6. Distribuição dos trabalhos por linha de pesquisa e áreas de concentração identificadas.....	73
4.7. Distribuição dos trabalhos por foco de análise.....	75
4.7.1. Estágio em espaço não escolares e/ou extra-classe.....	77
4.7.2. Estágio e educação infantil.....	79
4.7.3. Contribuições do estágio para a formação do futuro docente.....	82
4.7.4. Estágio e identidade profissional.....	85
4.7.5. Estágio e a relação trabalhar, aprender e saber.....	88
4.7.6. Funcionamento e processo informacional do estágio.....	89
4.7.7. Estágio e as relações entre os sujeitos envolvidos no processo.....	91

4.7.8. Estágio e EAD.....	93
4.7.9. Estágio e a relação teoria e prática.....	97
4.7.10. Estágio e as suas representações, sentidos e significados.....	100
4.7.11. Estágio e a relação universidade e escola.....	102
4.7.12. Estágio, política e legislação.....	105
4.7.13. Contribuições do estágio para a formação do docente em exercício.....	107
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	114

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa que se segue, requisito parcial para obtenção do grau de Pedagogo pela Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba, ou seja, trata-se de um “Trabalho de Conclusão de Curso”.

Escolhemos por organizar esta pesquisa em sessões, na sessão “1. Introdução”, o leitor encontrará a descrição do processo que nos levou a desenvolver este estudo, seus objetivos e as razões que justificaram a sua execução.

Na sessão “2. Fundamentação teórica” apresentamos o arcaboiço teórico que nos ofereceu suporte durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa.

Na sessão “3. Metodologia” descrevemos a natureza dessa pesquisa, os procedimentos de coleta de dados adotados durante a fase de seleção dos trabalhos e de análise, assim como expressamos quais os dados foram colhidos nos trabalhos.

Com a sessão “4. Análise e Resultados” buscamos expressar de forma organizada os resultados obtidos e as compreensões que foram possíveis de serem tecidas sobre os dados.

E finalizando esta pesquisa temos a sessão “5. Considerações finais” que expressam não só o nosso posicionamento com os resultados obtidos, mas também apresenta como foi passar por este processo de pesquisa e os novos questionamentos que foram surgindo durante a realização deste trabalho, que mesmo fugindo do objetivo dessa pesquisa não deixam de ser de fundamental importância para a compreensão profunda da temática aqui trabalhada.

1.1.A história da pesquisa:

Consideramos que narrar os caminhos que nos despertaram o interesse pelo “estágio” como objeto de estudo é uma tarefa um tanto complexa, pois foram diversos fatores nos “conduziram” até este, tais fatores são compostos de vivências próprias como estagiário, assim como diversas discussões entre colegas ou apresentadas durante as aulas, mas mesmo sendo uma tarefa desafiadora é este caminho, recheado de “provocações” e “inquietações”, que descrevemos agora de forma a contextualizar o leitor sobre esta pesquisa.

Compreendemos que o interesse pelo tema tenha surgido durante o segundo ano da graduação, durante a disciplina optativa de “Docência do Ensino Superior” ministradas pela Prof^a Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho no segundo semestre

de 2017, a mesma professora que mais tarde viria a orientar a realização dessa pesquisa.

Na época a nossa expectativa com relação à referida disciplina era bastante clara, esperávamos aprender a “como ser professor no ensino superior”. Porém, no primeiro dia de aula, a professora nos surpreendeu ao apresentar uma proposta bem diferente, foi nos feito o convite de compreender a docência inserida em uma realidade mais ampla, o que nos estava sendo proposto era trazer a docência, mais especificamente o trabalho docente, de onde ela nunca deveria ter sido “retirada”, ou seja, do seu contexto social, histórico, econômico e político, e assim compreender como todos esses aspectos vão condicionando o professor, a sua identidade e o seu trabalho.

Os objetivos específicos da disciplina consistiam em:

1. Analisar, de forma introdutória, o trabalho como categoria de análise da docência e do docente;
2. Analisar, de forma crítica e contextualizada, as tendências gerais e específicas que (con)formam(ram), histórica e socialmente, o processo de constituição do ser professor(a) e de seu trabalho;
3. Repertoriar os(as) estudantes com um conjunto de conteúdos necessários para compreensão dos condicionantes histórico-sociais do processo de constituição do trabalho docente no Brasil (COUTINHO, 2017, p.1, mimeo).

Após a apresentação inicial da disciplina percebemos que ainda não havíamos realizado aquele movimento de reflexão, e assim sendo, ainda não conhecíamos aquela perspectiva sobre a docência. Nos chamou bastante atenção, pois apesar de tratar-se de um curso de formação inicial de professores, não havíamos pensado a docência como uma “categoria de trabalho”, este fato e a disciplina de modo geral, modificaram bastante a forma como compreendemos a docência. Esta disciplina compõe a minha primeira provocação.

Passar a pensar a docência como trabalho, a insere sob o poder de todos os condicionantes do “mundo do trabalho”, que em nossa realidade é regido pela lógica do capital. O trabalho regido por essa lógica nos apresenta algumas características, dentre as quais podemos encontrar o processo de “precarização do trabalho” e todas as consequências advindas dele. Mais a frente apresentamos algumas contribuições teóricas que discutem este fenômeno, fundamentam esta pesquisa e também nos instigaram a realizar novos questionamentos.

A disciplina se encerrou, mas os questionamentos levantados durante os encontros e os textos estudados borbulhavam, longe de apresentar respostas, a

professora nos fez questionar e compreender o trabalho docente de forma ampla e contextualizada dentro da história e todos os seus condicionantes.

Passamos a observar com mais cuidado o trabalho dos professores com os quais trabalhávamos tentando entender os discursos, os posicionamentos que eles tomavam e a realidade no qual eles estavam inseridos, recolocando para dentro de um contexto político e econômico maior, passamos a compreender os professores como uma categoria de trabalhadores, cujo ofício passou a compor um quadro estratégico de interesse do capital.

Além do professor, passamos a observar também o diretor e seu cargo, a forma de funcionamento da escola e os demais funcionários que ali trabalhavam, em especial uma figura que normalmente só era lembrada nos momentos em que algum funcionário estava ausente e que este precisaria “cobrir” esta ausência, passamos a observar a figura do estagiário.

No município para o qual trabalhamos como servidores públicos, há uma grande quantidade de estagiários de licenciaturas alocados em escolas, dentre estes cursos encontramos os estagiários de pedagogia.

O ano de 2018 foi um período em os estágios/estagiários ganharam um grande destaque na imprensa local, no geral as notícias denunciavam que a Prefeitura de Sorocaba estava utilizando estagiários para cobrir o déficit de funcionários na rede municipal de educação: *“De acordo com denúncia, estudantes estão sendo contratados no lugar de profissionais aprovados em concursos públicos”*, assim sendo, os estagiários não estavam sendo colocados na condição de sujeitos em formação como preconiza a lei, mas como “mão-de-obra barata” (“MP apura contratação de estagiários em creches municipais de Sorocaba”, matéria publicada pelo Portal G1 – Sorocaba e Jundiaí no dia 13 de março de 2018).

Uma mulher que faz estágio em um dos centros de educação da cidade, que teve a identidade preservada, conta que muitas vezes cuida sozinha de crianças especiais, sem supervisão. *“Eu levo no banheiro, troco a fralda do meu jeito, porque não tem um lugar preparado para atender essa criança, no dia a dia dela. Eu estou fazendo um papel de cuidador”*, diz (Por G1 Sorocaba e Jundiaí, 13/03/2018 21h01).

Outra notícia do mesmo ano revela alguns desdobramentos legais da situação: *“MP recomenda contratação de 151 profissionais da educação”* (Jornal Cruzeiro do

sul, Ana Cláudia Martins, 23 de abril de 2018), diante do grande número de denúncias, realizadas também por sindicatos e associações, o Ministério Público passa a realizar recomendações antes das medidas mais enfáticas.

De acordo com a promotora Cristina Palma, o inquérito aberto pelo MP apura as denúncias de "eventuais irregularidades" quanto à contratação de 1.000 estagiários na rede municipal de ensino, para desempenharem a função de auxiliares de educação em creches, com crianças de 0 a três anos, em detrimento da contratação de profissionais habilitados, regularmente aprovados em concurso público. "Tais irregularidades poderão constituir risco à integridade física e ao direito à educação de qualidade das crianças usuárias do serviço", diz um trecho do documento de seis páginas assinada pela promotora (Jornal Cruzeiro do sul, Ana Cláudia Martins, 23 de abril de 2018).

Consideramos que estas observações, o grande número de denúncias noticiadas pela imprensa explicitadas nos parágrafos acima e relatos de colegas sobre as condições de trabalho o qual estavam sendo submetidos, constituíram a minha segunda provocação.

Passados mais alguns semestres foi chegada a hora dos "Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios", estávamos todos bastante ansiosos por este momento, mesmo que alguns já estivessem em estágios remunerados não obrigatório.

A nossa empolgação logo foi suprimida por uma enorme montanha de burocracia para poder acessar as escolas. Passada a burocracia e ocupando o lugar de estagiário pude observar mais de perto as mesmas situações estudadas durante a disciplina de "Docência do Ensino Superior", mesmo que de forma um pouco mais "blindada" pela condição de "estágio obrigatório" (porque percebia uma enorme diferença no tratamento e nas atividades desenvolvidas pelos estagiários nessas duas modalidades de estágios, obrigatórios e remunerados).

Observar e vivenciar de perto a realidade de um estagiário e a de um professor, assim como estar na condição de estagiário constituiu-se em minha terceira provocação.

Diante dessas vivências, das reflexões, das provocações e das inquietações, estruturei alguns questionamentos que de certa forma sintetizavam as minhas dúvidas: os estágios refletem o processo de precarização do trabalho docente? Os estagiários estão sob as mesmas condições de precarização? Se sim, quais os impactos dessa precarização sobre a formação do futuro docente? Quais as

consequências das condições objetivas e subjetivas (se precarizadas) para a formação subjetiva do futuro professor?

Munido de tais questionamentos, achei justo ir ao encontro da professora que fez as primeiras provocações e desencadeou este processo ao nos propor pensar a docência como categoria de trabalho. Neste encontro me foi apresentado o texto “Modernização e precarização da vida no trabalho” (LINHART, 2014) da estudiosa Danièle Linhart que trata sobre a “precariedade subjetiva”, texto este que me permitiu organizar os meus questionamentos e definir por onde poderia começar uma pesquisa que aos poucos fosse me fornecendo as respostas que buscava.

Nas sessões que se seguem apresentamos a nossa problemática central, os objetivos dessa pesquisa, a justificativa e a nossa base teóricas que para além de causar as inquietações já mencionadas, fundamentam esta pesquisa e também nos permitiu construir a nossa problemática central e analisar os dados coletados.

1.2. Construindo o problema da pesquisa:

O estágio como um espaço de formação para e pelo trabalho, se desenvolve em uma dada realidade concreta que apresenta desafios e limites que em algumas vezes transcendem o poder interventivo das atividades ali desenvolvidas.

Estas situações impõem alguns condicionantes aos processos que ocorrem no estágio, à suas estruturas legais, à construção da identidade, à formação de professores e ao trabalho docente.

Tais condicionantes são construídos de forma histórica, social, política e econômica, e na grande maioria das vezes são contraditórios e/ou opostos a uma formação profissional que trabalhe a favor e comprometida com as transformações sociais, que apesar de urgirem com intensidade, suas latências tendem a serem rapidamente abafadas e absorvidas pelo sistema capitalista em que um dos objetivos é manter-se hegemônico e reproduzir as desigualdades que compõe uma de suas bases de funcionamento.

O que estamos colocando e trazendo à luz e compreendemos, é que o estágio ocorre dentro de condições concretas reais de trabalho, que pode ser precária e muitas vezes passa-se “despercebidas”.

Percebemos que alguns autores chegam a apresentar tais condições no estágio, mas esta (quando aparece) se mostra como dificuldades e de forma muito “tímida” ou mesmo passível de ser absorvida por uma ou outra forma de compreender

e conduzir o estágio, como se a prática e a concepção pedagógica ali utilizada como fundamento fosse capaz de “blindar” o estudante desse pedaço da realidade concreta.

Não tiramos a legitimidade dessas práticas, elas são propostas que fogem de concepções conformistas e/ou culpabilizantes, mas frisamos que faz-se necessário complexificá-las, trazendo para dentro delas a tentativa de compreender como tais condicionantes, em especial, aqueles que acarretam na precarização do trabalho e do trabalhador, afeta o espaço e o tempo do estágio, quais seus efeitos na formação docente e ainda como se dá a formação pelo trabalho desse aluno-estagiário expostos a condições objetivas e subjetiva precárias.

Diante de tais questionamentos e de um tema de pesquisa que possivelmente seria o trabalho de uma vida, tivemos que nos concentrar em um questionamento inicial e que nos fornecesse sustentação para prosseguir em trabalhos posteriores. Assim diante de tal tarefa e do tempo que nos é dado para produzir um “Trabalho de Conclusão de Curso”, construímos o seguinte problema norteador da presente pesquisa:

“As teses e dissertações que têm como objeto de estudo o estágio supervisionado no curso de pedagogia colocam como um dos seus focos de análise as condições de precariedade subjetiva como um dos fatores que compõe e condiciona o processo de formação inicial docente?”.

Com este questionamento objetivamos realizar um levantamento bibliográfico sobre o que se tem produzido de pesquisas que tomam o estágio supervisionado no curso de pedagogia como objeto e se alguma dessas pesquisas tece a relação entre “precariedade subjetiva e/ou precariedade”, “condições de trabalho” e “estágio”.

Resolvemos realizar um trabalho de revisão bibliográfica, uma espécie de estado da arte, que mostrasse o cenário nacional de pesquisas produzidas sobre o estágio supervisionado tomando como critério de seleção pesquisas que tem como objeto de estudo o estágio no curso de pedagogia.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo Geral:

Realizar um levantamento das teses e dissertações na “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” que tomam o estágio supervisionado no curso de Pedagogia como seu objeto de estudo e compreender quais são os enfoques e

recortes teórico-metodológicos dados por estas pesquisas, bem como verificar se a precariedade subjetiva é colocada como um foco de análise.

1.3.2. Objetivos específicos:

- Realizar o levantamento dos trabalhos que tomam o estágio supervisionado no curso de Pedagogia como objeto de estudo;
- Caracterizar e descrever as pesquisas Brasileiras sobre o estágio supervisionado no curso de Pedagogia.
- Destacar os recortes teórico-metodológicos dados ao objeto em questão;
- Verificar quais e quantos trabalhos colocam como foco de análise e/ou tecem relações entre as condições de precariedade subjetiva na realização do estágio supervisionado no curso de pedagogia.

1.4. Justificativa

A presente pesquisa se justifica de diversas formas, a primeira delas consiste no fato de que durante a pesquisa exploratória não foi encontrado nenhum trabalho que apresentasse uma revisão bibliográfica sobre o Estágio Supervisionado nos cursos de Pedagogia ou que realizasse um recorte histórico como realizado nessa pesquisa, assim colhemos nossos dados do primeiro ao último trabalho encontrado dentro do repositório estabelecido.

Durante a pesquisa exploratória foi percebido que os enfoques teóricos e metodológicos sobre a temática são múltiplos, assim como os recortes dados aos fenômenos. Dessa forma, sistematizar o conhecimento já produzido para melhor compreender o estado da arte, para assim poder observar as tendências e os tratamentos ainda não dados ao fenômeno para subsidiar novas pesquisas, mostrou-se de suma importância.

Percebe-se também que o tema é de fundamental importância social e acadêmica, uma vez que visa compreender um aspecto importante da formação docente, ou seja, o estágio; pesquisas que se propõe a estudar o Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia podem fornecer subsídios para a elaboração de programas e políticas de formação inicial de professores comprometidas com a qualidade do profissional que será formado, também podem fornecer informações

para permitir que as instituições de ensino possam repensar os seus Projetos Políticos Pedagógicos de forma integrar melhor os estágios ao currículo de forma geral.

Houve também uma justificativa pessoal para a realização dessa pesquisa, como atuo na rede municipal de educação de Sorocaba, acabo trabalhando direta ou indiretamente como estagiários, assim como já estive na condição de estagiário, sempre me preocupei com a posição que estes atores ocupam dentro da escola, como a escola os recebe, como a instituição de ensino dá suporte para eles e o mais importante quais as condições objetivas e subjetivas de atuação dos estagiários e quais as implicações dessas para a sua formação. Em minhas vivências e observações percebi que o estágio ainda trata-se de um momento muito mais burocrático e/ou para fins de ter recursos financeiros do que para a educação desses profissionais. Diante disto percebi que torna-se de suma importância entender em que condições se dá essa “etapa” da formação docente através de um levantamento bibliográfico para poder conhecer o que se tem produzido até o momento.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. O estágio na formação de professores:

Segundo Calderano (2013), Tardif e Lessard (2014) e Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018), a formação de professores, historicamente, sempre foi alvo de preocupações, em especial quando se discute a qualidade da educação, são muitos desafios que se aglomeram durante os anos para este campo, vários destes ainda não vislumbram uma solução palpável, a formação inicial e continuada ainda é deficitária e as políticas para docente são insipientes em relação à complexa realidade educacional brasileira, uma movimentação mais intensa sobre estas pesquisas se inicia a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Dentro do quadro que se dedica a discutir a formação docente, consideramos que há um aspecto que merece destaque, estamos nos referindo aos trabalhos que objetivam discutir os estágios supervisionados que compõe parte do processo de formação dos professores.

No Brasil a lei que regulamenta e normatiza os estágios é a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008) que estabelece em seu Art. 1º que o estágio é:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando 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).

Ainda dentro do panorama legal, especificamente para a formação de professores temos Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”; em Art. 7º que define a organização curricular em seus princípios norteadores, a:

VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (BRASIL, 2019, p.4).

E resolve em seu Art. 11º, que das 3.200 horas totais do curso, serão destinadas 400 horas exclusivas para os estágios supervisionados que serão organizados pelas instituições de ensino superior conforme o Projeto Político Pedagógico de cada curso.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019, p.6).

Em relação às diretrizes, cabe apontar que, segundo Portelinha e Sbardelotto (2017) que partem de uma concepção crítica de currículo como um campo de disputa política, econômica e social, que apesar dos avanços que a construção e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores instituem, tal como a ampliação de carga horária para formação, historicamente esta vem sofrendo fortes e constantes influências das políticas neoliberais, as diretrizes, a cada reestruturação, vêm se comprometendo cada vez mais em atender as exigências do mercado, ou seja, sua estruturação vem assumindo como compromisso uma formação um docente que objetive atender as necessidades da lógica do capital reestruturado, este autores destacam que:

No contexto do movimento no qual se exalta a crítica à racionalidade técnica, acolhe-se a racionalidade prática. Esse movimento se consolida na diretriz geral para a formação de professores de 2002. A racionalidade prática, contudo, não é vencida nas novas diretrizes para formação de professores para a Educação Básica (Res. CNE/CP 02/2015), mesmo após uma década de debates e esforços para afirmar a necessidade de sólida formação teórica (PORTELINHA; SBARDELOTTO, 2017, p. 43).

Os Estágios Supervisionados no curso de Pedagogia são momentos importantes na formação docente, sejam aqueles oferecidos na modalidade presencial ou à distância, pois ambos devem cumprir os mesmos quesitos legais acima descritos (HORA; GONÇALVES; COSTA, 2008). E segundo Silva e Gaspar (2018, p. 207) espera-se que esta seja uma boa oportunidade em que:

Os alunos interagem com a realidade, refletem sobre as ações observadas e partilhadas no contexto em que estão inseridos, criando suas próprias formas de ser e agir, como futuros pedagogos. Trata-se de um momento fundamental da formação, capaz de explorar as demandas impostas diariamente na sala de aula (SILVA, GASPAR, 2018, p. 207).

O estágio pode-se configurar como um primeiro contato com o universo profissional da docência e todos os aspectos que compõe essa realidade, já para outros trata-se de uma reentrada em campo, pois já realizam estágios supervisionados não obrigatórios e remunerados.

Na vivência no curso de pedagogia observou-se que o estágio acaba sendo recebido com certa ansiedade pela maioria dos estudantes que se veem diante de uma oportunidade de vivenciar a docência de forma mais intensa. Porém, ao mesmo tempo, trata-se de um grande desafio, como destaca Calderono (2013), uma espécie de burocracia a qual os estudantes, as escolas e as instituições de ensino devem lidar com assinaturas de documentos e preenchimento de fichas que muitas vezes tomam um tempo importante das atividades, assim como também se é colocada à prova a capacidade dos estudantes de muitas vezes articularem a vida universitária, estágio e trabalho.

O estágio supervisionado também é compreendido como um “campo de conhecimento” por Silva e Gaspar (2018), para estes autores o estágio, para além de ser um espaço de desenvolvimento profissional, também produz saberes.

Segundo Silva (2015, p.1) o estágio pode ser compreendido como um lugar de “iniciação a docência”, apesar de seus múltiplos objetivos, é durante o estágio que o estudante entra em contato direto com o exercício da profissão propriamente dita, trata-se de um processo mais intenso de consolidação da docência, mas cabe apontar que a “formação docente” inicia-se muito antes, e envolve toda a trajetória de vida dos alunos, “[...] a escolha de tornar professor/professora passou pela história de vida e de atitudes de professores que marcaram seus processos de escolarização” (SILVA, p.11), assim como todo o percurso formativo vivenciado durante a graduação.

Apesar de ser um momento importante, o “estágio” é de difícil conceituação e dotado de múltiplas interpretações, diante dessa variedade de representações e entendimentos, bem como seus aspectos legais, cada instituição de ensino organiza de forma peculiar e, às vezes, com muita dificuldade e contradições o processo de estágio dentro do quadro geral da formação docente que oferece.

Segundo Calderano (2013, p.1) este fato, para além de explicitar a complexidade do tema, também “revela a ausência de um projeto político pedagógico consistente”, não só para o estágio, mas para a formação de professores como um

todo, como também aponta Rodrigues (2012) que salienta a necessidade de existência de planos de estágio mais precisos e claros.

Apesar de ser um “nó” de problemas, a discussão sobre o estágio supervisionado, segundo Rodrigues (2012) se coloca como indispensável e essencial para a melhoria da qualidade da formação docente no Brasil.

A falta de uma política educacional clara relativa ao estágio curricular e a pouca prática de trabalho articulado entre as instituições dificultam, ainda mais a constituição de um mapeamento dessa prática – fundamental no processo de formação docente (CALDERANO, 2013, p.3).

Compreendemos que parte dessa questão seja reflexo das políticas de formação de professores e para a educação de forma geral, que tem em nosso país não só um histórico de descontinuidade, mas carrega um fardo social, histórico, político e econômico calcado na desigualdade e na exclusão.

Assim sendo, é de suma importância antes de prosseguirmos compreender o que vem a ser o “estágio” e lançar luz sobre algumas de suas várias facetas, concepções e aspectos que o compõe, assim como ele se “encaixa” num contexto social e político mais amplo.

A necessidade de uma definição “conceitual” também é percebida em Calderano (2013), e Pimenta e Lima (2017), pois tais definições condicionam muitos fatores na estruturação dos programas de estágio desenvolvidos pelas instituições de ensino superior.

Segundo Calderano (2013), a concepção do que é o “estágio” varia e sofre influências da “posição/cargo” que o sujeito ocupa dentro do processo de estágio, assim sendo, grupos de professores, estagiários, coordenadores, diretores e demais agentes educacionais possuem diferentes representações do estágio em função muitas vezes do cargo que desempenham, mas também salientam que as concepções de estágio variam dentro de um mesmo grupo “funcional”.

Dessa forma compreendemos que para a estruturação de programas de estágio torna-se imprescindível o diálogo entre todas as instituições e sujeitos envolvidos no processo de modo que este passe a ser um projeto coletivo concebido, estruturado, conduzido e avaliado por todos.

Na pesquisa desenvolvida por Calderano (2013, p. 10 - 12), pode-se verificar a existências de sete concepções de estágio, são eles: o estágio como “*docência compartilhada*”, como “*aproximação entre teoria e prática*”, como “*contato inicial com*

a prática pedagógica”, como *“espaço para a avaliação da escola”*, como *“observação passiva”*, como *“burocracia”*, e como *“atividade dispensável”*.

O estágio também é compreendido e representado como sendo a formação “prática” do estudante, ou seja, é o momento em que depois de ter passado pelas disciplinas teóricas e de ter “absorvido” os conteúdos dos diferentes autores, já está “pronto” para entrar na realidade escolar; também é concebido como o momento oportuno para que os estudantes teçam relações entre as teorias estudadas nas disciplinas e os aspectos da realidade em que estão entrando em contato, ou seja, a realidade é apresentada como um dado estático e as teorias como imutáveis, a relação tecida é apenas causal e meramente explicativa (PIMENTA; LIMA, 2017).

As representações descritas acima são apresentadas por Pimenta e Lima (2017), que também destacam o que está por trás dessas representações é a contraposição entre teoria e prática, ou seria melhor dizer neste caso, “teoria x prática”. Estes são vistos como elementos não apenas diferentes, mas muitas vezes independentes e opostos, não só por estudantes, mas também por professores, supervisores e instituições de ensino. Tais concepções possuem profundas raízes históricas e trazem uma série de consequências para a formação docente, bem como na forma de conceber a relação trabalho e educação, também traduzem a forma como o currículo é organizado e as “diferentes” concepções de trabalho docente e do próprio docente que se pretende formar. Nas palavras das próprias autoras:

[...] os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim nem sequer pode denominá-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente no tocante ao significado social, cultural, humano, da atuação profissional. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 26-27).

Oliveira e Gonzaga (2012) realizam uma contribuição semelhante ao relatarem que mesmo com os avanços científicos e diante de inúmeros estudos sobre a formação de professores, os currículos destinados à formação docente insistem em permanecer “estagnados” numa concepção mais tradicional de se compreender o processo formativo.

Tendo-se a graduação como contexto da pesquisa, ainda é comum presenciarmos, em pleno no século XXI, currículos de formação de

professores que privilegiam a memorização de informações, em detrimento do entendimento e da aprendizagem (OLIVEIRA; GONZAGA, 2012, p.691).

Calderano (2013) destaca que o estágio é tratado e concebido pela maioria das instituições de ensino como uma entidade que é independente do currículo, como se as atividades que nele ocorrem não se relacionassem com as demais disciplinas que compõe a formação dos professores nos cursos de graduação. Compreendemos que este fato está intimamente relacionado com a dicotomia que foi construída na relação “teoria e prática” nos cursos de formação de professores.

Este aspecto também é relatado por Rodrigues (2012), que coloca o rompimento de concepções formativas que insistem em conceber “teoria e prática” como aspectos separados e independentes, como uma das grandes questões a serem discutidas e superadas no campo dedicado a estudar a formação de professores.

Cabe apontar que o currículo, segundo Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018, p. 7):

[...] não é um conjunto de conhecimentos neutros, ou uma mera organização burocrática do ensino, pelo contrário, é um meio pelo qual se explicitam mecanismos essenciais de um propósito educativo que está alicerçado numa trama ideológica, política, social e institucional. O conhecimento sobre quais os elementos culturais são considerados pertinentes para as novas gerações permite identificar as intencionalidades hegemônicas explícitas ou implícitas, nas seleções definidas como objetos de ensino (ALBUQUERQUE; ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2018, p. 7).

Rodrigues (2012) coloca esta dificuldade em romper com concepções que separam e dicotomizam “teoria e prática”, “formação acadêmica e campo de atuação profissional” como uma precariedade da formação docente.

Levando em consideração que percebe-se uma precariedade na educação de forma geral e que o currículo não é uma entidade “neutra”, cabe questionar-se a quem ou/e à quais interesses estes currículos fragmentados que compartimentam e fragmentam os conhecimentos, que separa e recorta os elementos “teoria e prática” na/da formação docente estão servindo.

Pierro e Fontoura (2009) destacam que o estágio é um lugar privilegiado para que “teoria e prática” possam ser compreendidas como integrantes de um mesmo processo, rompendo com as concepções dicotomizantes.

Essa relação dicotômica entre teoria e prática também expressão uma relação valorativa e de poder entre as disciplinas consideradas “teóricas” e as consideradas

“práticas”, sendo percebida, por exemplo, na quantidade de horas destinadas a cada uma dessas, sendo que as concebidas como “teóricas” ocupam boa parte da formação (PIMENTA; LIMA, 2017), mesmo que, segundo Pierro e Fontoura (2009, p.7):

Envolver-se no processo de formação, enquanto prática, converter-se em experiência refletida e vivida. Neste sentido, aprende-se melhor se o aprender não for considerado apenas um ato cognitivo, mas também uma experiência vinculada à construção de sentido, relacionada à própria pessoa, aos outros e ao mundo, projetando-se em uma posição política que supõe reconhecer-se com capacidade de autoria (PIERRO; FONTOURA, 2009, p. 7).

Pimenta e Lima (2017, p. 27) destacam que existem tentativas de superação dessas concepções que acabam opondo “teoria” e “prática” dentro do estágio, afirmando que o mesmo é “teórico-prático”, tal tentativa é realizada pela “práxis, que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve investigação e intervenção”.

Neste sentido Silva (2015) aponta para o potencial formativo e reflexivo do estágio tanto para os sujeitos quanto para as instituições envolvidas no processo, o estágio, o qual pode ser percebido como um importante espaço de aprendizado.

Dessa forma, as experiências e os saberes vivenciados durante o tempo de estágio revitalizam o espaço da escola e a organização da universidade, nos cursos de formação de professores e no que se refere ao estágio, também como um lugar aprendente da formação, haja vista as possibilidades de avaliação dos cursos e dos percursos de formação construídos, bem como o estabelecimento de dispositivos de formação para todos os sujeitos envolvidos (SILVA, 2015, p.13 -14).

Percebemos que há uma multiplicidade de concepções de estágio, cada uma estando intimamente relacionada com a organização curricular, às políticas de formação de professores, ao cenário social, econômico e político, e dentro disso, que professor espera-se formar para atuar na sociedade que se deseja.

Percebe-se também que estas concepções se relacionam intensamente com os conceitos de teoria e prática, dando ênfase neste momento para a compreensão de prática dentro do estágio, estas podem ser organizadas em três grandes categorias, que segundo Pimenta e Lima (2017) são: a prática como imitação de modelos, prática como instrumentalização técnica e prática como atitude investigativa, sobre os quais discorreremos a seguir.

A prática é algo inerente a toda profissão, aprender uma profissão e como desempenhá-la é algo também do campo prático, e a docência não foge a essa regra,

nessa perspectiva de “imitação de modelos” (PIMENTA; LIMA, 2017, p.28), o aprendizado da profissão se dá mediante a observação e reprodução de todas as ações que compõe o exercício prático da atividade em questão, Pimenta e Lima (2017) descrevem essa concepção como sendo um modelo “artesanal” (p.28), quase que “modelar” (p.29).

Calderano (2013) destaca essa concepção em sua pesquisa quando os sujeitos que dela participaram descreveram o estágio como um momento de observação, em que neste momento não coube ação aos estagiários, eles apenas observaram a dinâmica da sala de aula, o trabalho do professor e a interação com os alunos.

O estágio, nessa concepção, é concebido como realidade imutável, trata-se de um modo tradicional de formação docente, compreender o estágio nessa perspectiva acarreta uma série de consequências para o docente em formação, entre elas esta a tentativa do estudante de utilizar o conjunto de modelos aprendidos em situações totalmente diferentes as quais, na verdade, exigem a sua capacidade criativa, inovadora e reflexiva que foi pouco desenvolvida, outra consequência é o desencadeamento de processos de culpabilização, pois se houver algum “problema” está no aluno/professor e não no modelo (PIMENTA; LIMA, 2017).

A formação do professor, por sua vez, se dará pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar: como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza a sua formação intelectual, reduzindo a atividade apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. Por isso gera conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 29).

Neste modelo o estágio passa a ser uma atividade meramente imitativa, não havendo espaço para a reflexão e tão poucas transformações, dessa forma o estagiário é apenas o sujeito que observa o contexto limitado da sala de aula e os processos que ali se sucedem (PIMENTA; LIMA, 2017).

Assim compreendemos que a profissão docente é “prática”, porém não pode se limitar a “prática”, não pode se limitar a um conjunto de comportamentos aprendidos e reproduzidos posteriormente, pois o objeto e produto do trabalho do professor, assim como o contexto no qual está inserido está em pleno movimento e transformação, é histórico, material e subjetivo.

Situação semelhante ocorre quando a prática no estágio fica restrita a uma concepção de “instrumentalização técnica” tal como apontado por Pimenta e Lima (2017).

Calderano (2013) destaca uma perspectiva semelhante quando o estágio é comparado como um momento de “instrumentalização” (p.11) do conteúdo que se aprende durante a graduação, trata-se de uma compreensão que apesar de aproximar teoria e prática, não as concebe como sendo elementos indissociáveis.

Oliveira e Gonzaga (2012, p. 692) sinalizam que se faz necessária a formação de professores que reflitam e levantem questionamentos sobre esta concepção de prática “e propõe a articulação entre o conhecimento e a ação, entendendo-os como integrantes de um mesmo processo”.

É inegável que a docência comporta um conjunto de técnicas que auxiliam e ajudam a dar forma não só a profissão, mas tornam o processo de ensino-aprendizado possível, porém cabe apontar que o aprendizado da docência não pode se limitar a esse conjunto de técnicas e métodos.

O processo educativo é mais amplo, complexo e inclui situações específicas de treino, mas não pode ser reduzido a este [...]. Portanto a habilidade que o professor deve desenvolver é saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino, o que necessariamente implica a criação de outras técnicas (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 30-31).

O grande problema de se conceber o estágio nessa perspectiva e reduzir a docência a um aglomerado de técnicas, é que estas não são suficientes para “dar conta” da realidade histórica e social a qual estamos inseridos e na qual a escola é colocada como uma instituição estratégica na disputa pelo poder, também extirpam da docência a capacidade reflexiva, criativa e científica, e a torna meras reprodutoras de ações e processos, mas também a ações de resistência que apresentaremos mais adiante (PIMENTA; LIMA, 2017).

A atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicos do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas fluxogramas (PIMENTA; LIMA, 2017, p.30).

Nessa concepção, teoria e prática são compreendidas como lados não apenas distantes, mas passíveis de serem compreendidos e vivenciados separadamente no exercício da profissão. E, esta concepção tem como consequência, para além de uma

formação fragmentada e a reprodução de um currículo que afasta o “conhecimento” do campo de atuação profissional, um aprofundamento no distanciamento entre a escola e a universidade (RODRIGUES, 2012; PIMENTA; LIMA, 2017).

A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõe o curso de formação não estabelecem nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais ocorre o ensino (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 31).

Pimenta e Lima (2017, p. 32) descrevem que nessa perspectiva também tem-se como resultado um “criticismo vazio”, em que o estágio é um espaço apenas de rotulação, ou como descreve Calderando (2013, p.11), o estágio como um momento de “avaliação da escola” e de todos os sujeitos e processos que compõe este universo, trata-se de uma crítica esvaziada de sentido, assim como também não promove transformações.

A terceira concepção de prática dentro do estágio supervisionado citado por Pimenta e Lima (2017) diz respeito à compreensão de que teoria e prática não se desvinculam, fazem parte de um mesmo processo, são igualmente necessárias e se influenciam numa relação constante de transformação, trata-se aqui do estágio que se guia pelo conceito de “práxis” como forma de conhecer e intervir na realidade na qual o estágio ocorre no sentido de transformá-la, isto exige a construção de uma postura investigativa dos envolvidos no processo, em especial do estagiário, trata-se de desenvolver no estudante/estagiário uma postura de “professor pesquisador” (PIMENTA, LIMA, p. 41), ou seja, sujeito reflexivo, autor e “ativo” do/no seu trabalho e do/no processo de ensino-aprendizado.

Morais e Jesus (2000) destacam que a docência enfrenta muitos desafios e diante destes somente uma postura investigativa que se propõe pensar e pesquisar o próprio trabalho e o processo de constituição da docência mostra-se fundamental.

Nessa perspectiva, citamos as contribuições de Oliveira e Gonzaga (2012, p. 692):

De modo geral, considerando as diferenças de enfoques entre as abordagens teórico-metodológicas, o movimento de formação do professor pesquisador configura-se na expressão do reconhecimento da importância da pesquisa na formação e no trabalho docente, considerando o papel ativo e crítico do professor como o sujeito investigador. Esse movimento de caráter político, social e epistemológico pode representar uma das estratégias de ressignificação do trabalho do professor, ou seja, a partir de uma formação específica, esse professor investigaria e produziria explicações sobre o ensino e a realidade educativa entendida como prática social. Essa

perspectiva de formação defende a possibilidade da pesquisa no desenvolvimento do trabalho pedagógico como instrumento de construção da autonomia do professor, emergindo a partir das múltiplas possibilidades de produção e reconstrução de saberes, gerando mudanças significativas tanto na postura quanto na cultura caracterizadora do processo de construção do conhecimento e da própria identidade do contexto em que a respectiva formação acontece. Em outras palavras, quando mediada pela pesquisa, a formação do professor pode representar estratégia de produção de conhecimento, desenvolvimento profissional e mudança da prática docente, uma vez que, ao se rejeitar a perspectiva de professor como consumidor de conhecimento acadêmico, transmissor e implementador do ensino, reconhece-se a capacidade investigadora tanto da sua prática pedagógica quanto da realidade em que se insere (OLIVEIRA; GONZAGA, 2012, p. 692).

Oliveira e Gonzaga (2012), ao analisarem a articulação entre o estágio e a pesquisa, destacam a importância dos cursos de graduação em promover nos futuros docentes a postura de pesquisador do e no seu próprio trabalho, e também relata o quão fundamental é esta atitude para a educação científica do próprio graduando assim como dos alunos com os quais exerce a docência “na formação do senso crítico, reflexivo e científico – elementos imprescindíveis na construção da cidadania” (p. 694).

Dessa forma, faz-se necessário combinar ensino e pesquisa, pois a prática da pesquisa científica como alternativa, com todas as suas incertezas e dificuldades, tende a fornecer ao estudante certa noção de como funciona a ciência, auxiliando-o a se manter distante dos dogmas na compreensão do que ocorre no cotidiano do seu próprio processo formativo (OLIVEIRA; GONZAGA, 2012, p.691).

Assim, o estágio como espaço de produção de conhecimento, bem como de ensino e aprendizado, objetiva formar professores capazes de conceber o seu trabalho e os aspectos que o compõe em movimento, compreendendo-o como parte de um processo social e histórico maior, este fato se deve, pois nessa perspectiva “a pesquisa é valorizada não a partir do produto, mas do processo caracterizador da educação científica” (OLIVEIRA; GONZAGA, 2012, p. 701).

Compreendemos até o momento que discutir o estágio está diretamente relacionado à discussão e reflexão sobre os conceitos de teoria e de prática, Condicionando a construção dos currículos de graduação da licenciatura em pedagogia, em especial, os projetos de estágio, mostrando que este é um eixo central de análise e um nó de questões quando se discute formação docente e estágio supervisionado.

Durante o desenvolvimento de estágio, independente em qual perspectiva ele esteja, há uma intensificação do processo de construção de modos de se compreender a docência e de “ser docente”, ou seja, segundo Silva e Gaspar (2018)

o estágio, para além de ter o potencial de fornecer um espaço para compreender e vivenciar o carácter indissociável da relação “teoria e prática” no trabalho docente, também compõem um momento e um lugar importante de intensificação do processo de construção da identidade profissional docente.

O estágio curricular supervisionado se apresentou como uma importante ferramenta para a construção da identidade profissional, a qual é constituída em desenvolvimento com a ação. Lugar de interlocução entre o espaço de formação institucional e o campo de atuação profissional, em outras palavras, o estágio foi experienciado como espaço para entrecruzarmos a teoria e a prática (SILVA; GASPAR, 2018, p. 217).

Segundo Shimizu (et. al., 2008) a construção da identidade profissional dos docentes em formação inicial sofre influências de uma série ampla de condicionantes e se inicia muito antes do processo de formação envolvendo a história de vida de cada sujeito e o contexto social e cultural o qual está inserido.

[...] existe uma série de conhecimentos sobre o ser professor, sobre o trabalho e a profissão docente que não fazem parte propriamente da dita da formação universitária; mas que estão na cultura, nas experiências anteriores, nas vivências como alunos, nas práticas e conversações cotidianas (SHIMIZU et. al., 2008, p.2).

Dentre estes condicionantes, podemos destacar as expectativas e representações do seu próprio grupo profissional tem de si e qual papel espera daqueles que “adentram” ao grupo, mas também sofre influências de representações da sociedade de uma forma geral.

Diante disto, segundo Shimizu (et. al., 2008, p.2):

[...] o professor recebe um tipo de formação que pretensamente o prepara para atuar no magistério, com acesso aos conhecimentos profissionais especializados; aos aspectos específicos da ética profissional (Deontologia) e ao sentido de responsabilidade e compromisso profissional (SHIMIZU, et. al., 2008, p.2).

Segundo este pensamento, podemos afirmar que a identidade profissional comporta uma série de quesitos que dão forma à docência como espaço de atuação profissional, ou seja, a profissão.

[...] o conceito de profissão é uma construção que exige o desenvolvimento de alguns requisitos: o domínio de um saber especializado adquirido através de uma formação profissional estruturada; uma identidade e um sentimento de pertença em relação ao grupo profissional; e o domínio de um código deontológico que determina e regula um conjunto de deveres e responsabilidades profissionais (SHIMIZU et. al., 2008, p.2).

Diante disto podemos compreender que a identidade profissional docente está intimamente relacionada com ideias sobre a docência, as expectativas do grupo profissional e da sociedade de forma geral, e com a sua formação.

Durante a formação inicial estas representações sobre a docência podem se transformar à medida que o sujeito vai passando por experiências e entrando em contato com diferentes saberes, porém Shimizu (et. al., 2008) destaca que tais representações sobre a identidade docente pouco se modificam durante o curso de graduação.

As contribuições realizadas por estes autores, nos fez pensar e levantar o questionamento de que em qual medida os cursos de formação de professores estão reproduzindo representações sociais sobre a docência e conseqüentemente velando uma realidade contraditória e precária de trabalho, ou criando espaços para se pensar e construir formas de docência comprometidas com a reflexão crítica da realidade concreta do trabalho docente, base para um enfrentamento da realidade vivida com vistas a sua transformação.

Pfingsthor e Pagès (2016, p.134) relatam que um importante aspecto da constituição da identidade docente consiste no processo de aprendizado e apropriação de uma determinada “cultura de trabalho, que utiliza um determinado tipo de linguagem e discurso que legitima sua prática”. Esta cultura de trabalho está imersa em uma realidade com determinadas condições objetivas e subjetivas que condicionam o seu trabalho e por conseqüência a sua própria identidade, porém tais condições, segundo estes mesmos autores, são muitas vezes “precárias e instáveis, em um contexto politicamente carregado” (PFINGSTHOR, PAGÈS, 2016, p.134).

Dessa forma, para se compreender não apenas o processo de construção da identidade docente, mas também o seu próprio trabalho, faz-se preciso que a análise leve em considerações estes condicionantes objetivos e subjetivos que submetem o trabalho e o trabalhador a condições de precariedade. Compreendemos que o estágio, como espaço privilegiado de aprendizado da profissão que ocorre em ambiente “real” de trabalho, também deve ser compreendido levando em consideração tais condicionantes.

Diante dessa necessidade, apresentaremos a seguir algumas contribuições teóricas sobre o processo de precarização do trabalho docente, em especial o processo de precarização subjetiva, dando este destaque a esta forma de

precarização devido a sua importância e efeitos sobre o professor, a sua constituição e o seu trabalho, bem como um mundo do trabalho de uma forma geral, que nos últimos anos passou/passa por um processo de complexificação dos seus modos de gerir, administrar e “formar” o trabalhador “ideal” aos seus objetivos.

2.2. A precarização subjetiva do trabalho docente:

Percebe-se que o movimento de pensar a docência como um trabalho é muito importante, porém ainda é pouco realizado dentro dos cursos de licenciatura, em especial dentro dos cursos de Pedagogia; há uma tendência maior a se refletir sobre o trabalho docente em suas questões práticas, didáticas e processuais do dia a dia, e/ou para questões relacionadas às fundamentações teóricas que embasam este trabalho (as conhecidas disciplinas de fundamentos), tal como aponta Tardif e Lessard (2014, p. 23-24):

Contudo, o estudo da docência como um trabalho continua negligenciado. A escola, enquanto organização do trabalho, normalmente, serve apenas como referência implícita ou parcial para a discussão do currículo, das disciplinas, da didática ou das estratégias pedagógicas. Em nossa opinião, o perigo que ameaça a pesquisa sobre a docência e, mais amplamente, toda pesquisa sobre educação, é o perigo da abstração: elas se fundamentam as mais das vezes sobre abstrações – a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o conhecimento, a cognição, a aprendizagem, etc. [...] É, portanto, imperativo que o estudo da docência se situe no contexto mais amplo de análise do trabalho dos professores e, mais amplamente, do trabalho escolar (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 23-24).

Contudo, não se questiona com tanta intensidade os condicionantes objetivos e subjetivos do trabalho docente como parte integrante de uma classe maior denominada de “classe trabalhadora”; nessa mesma direção, ao analisarem pesquisas que se propõem a pensar o trabalho docente, Tumolo e Fontana (2008, p.164-165) destacam que:

O que mais chamou a atenção, contudo, é o fato de que os pesquisadores em geral tenham restringido suas análises do trabalho docente ao processo de trabalho, sem levar na devida consideração a relação com o processo de produção capitalista. Mesmo aqueles poucos que buscaram fazer tal relação apresentam alguns problemas e limites (TUMOLO; FONTANA, 2008, p.164-165).

Se a compreensão da docência a partir da perspectiva descrita acima ainda é nova e incipiente diante da importância do assunto, segundo Pfingsthor e Pagés (2006), o estudo de temas como precariedade e flexibilização dentro do universo educacional é ainda menor. Passemos então a dedicar atenção ao tema.

Tumolo e Fontana (2008, p. 165) compreendem o trabalho, de forma geral, como uma atividade humana em que o sujeito se relaciona com a natureza e utiliza da força de trabalho para agir sobre esta de forma intencional e produzir “valores de uso necessários à vida humana”.

Segundo Saviani (2008), o trabalho é uma atividade tipicamente humana, só o homem trabalha, e consiste no ato de antecipar através do pensamento um objeto, agir sobre o mundo através de um conjunto de ações orientadas à um fim específico e produzir aquilo que é necessário a sua existência.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingui o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2013, p. 255-256 *apud* COUTINHO; LOMBARDI, 216, p. 226).

É através do trabalho que o homem produz o que é essencial a sua existência, assim como produzem a si mesmos e outros homens neste processo, Saviani (2008, p. 11) coloca que “o que não é garantido pela própria natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens”.

Cantarelli, Facci e Campos (2017) descrevem trabalho numa perspectiva bem semelhante destacando a capacidade do homem prever antecipadamente o seu objetivo de sua ação e depois agir sobre a natureza de acordo com a sua ideia para obter um determinado produto para a sua existência, esse processo ocorre mediado pela linguagem, segundo estes autores:

[...] é justamente essa capacidade de idear, antes de objetivar, que estabelece a diferença do homem em relação aos animais bem como constitui uma condição essencial para o desenvolvimento psicológico do ser humano. A dialética do trabalho se revela no processo por meio do qual o homem, ao mesmo tempo em que transforma a natureza, transforma suas funções psicológicas (CANTARELLI; FACCI; CAMPOS, 2017, p.21-22).

A questão que se coloca é que este trabalho, em nossa realidade, ocorre regido pela forma de produção capitalista, dessa forma compreendemos que:

O processo simples de trabalho resulta na produção de valores de uso para satisfação de necessidades humanas, ao passo que o processo de produção capitalista – que pressupõe o processo de trabalho – tem como finalidade a produção de mais-valia e, fundamentalmente, de capital (TUMOLO; FONTANA, 2008, p.166).

Compreendemos que (re-)pensar a docência a partir do prisma “trabalho” a insere sob o poder condicionante de uma série de fatores próprios das atividades laborais que são regidas por uma determinada forma de organização social de produção, que em nossa realidade, como apresentado anteriormente, é organizada pela lógica capitalista.

É preciso compreender que o capitalismo passou por transformações ao longo da história, esse caráter mutável e adaptável que ao invés de entrar em choque com as crises e contradições, as absorve e as torna parte integrante e fundamental de sua estrutura e funcionamento, é uma das características que o torna dinâmico e hegemônico, assim, nesse trabalho nos referimos ao que Tonácio (2009, p.4) denomina de “*capitalismo contemporâneo*”, que segundo este autor, tem como base um padrão flexível de acumulação e a organização do trabalho cada vez mais fragmentado.

Tonácio (2009), através de uma articulação com outros autores, destaca que as principais características do “capitalismo contemporâneo” consistem em uma diminuição radical do Estado como instância com poder político e regulamentadora do capital com a intensificação do processo de privatização dos serviços públicos. Nessa lógica, o desemprego passou a ser uma ferramenta de regulação e gestão da massa produtiva, assim como o aumento da rotatividade e instabilidade no trabalho, com o processo de fragmentação da produção e da classe trabalhadora, ou seja, individualização (como mais uma forma de gestão e controle), os sindicatos perderam espaço e poder como ferramenta de luta, organização e reivindicação da classe trabalhadora.

Em sentido parecido, Pfingsthor e Pagés (2016) relatam que o Estado, sob uma lógica política e gerencialista neoliberal, tem seu poder diminuído e seus serviços privatizados, entre as quais consta a educação; a lógica neoliberal passa a regular a sociedade e a adentrar as escolas que passam a absorver suas características tais como a burocracia, o controle sobre os sujeitos e o seu trabalho, e a competição entre os sujeitos como modo para aumentar a produtividade.

Dessa forma, o que estamos propondo é que se faz preciso pensar a docência de forma a compreender como esta se coloca como uma das forças no campo de disputa pela hegemonia e sofre as influências do modo de organização capitalista, e que elementos dessa lógica constroem o docente e a própria docência hoje.

Cabe apontar que, assim como Lima (2019), compreendemos por hegemonia o processo de um grupo manter a dominação de outros após a tomada do poder. Tal dominação ocorre de maneira ideológica e material, ou seja, faz preciso a disseminação de um conjunto de ideias articuladas e favoráveis a quem está no poder, e se preciso for, utilizar-se da força e do controle através dos aparelhos repressivos que o Estado possui.

Um grupo que busca ser dominante deve exercer a dominação também como “direção intelectual e moral”, tendendo a liquidar ou a submeter – inclusive pelas armas – os grupos adversários e ser dirigente dos grupos afins e aliados. Do que se trata é de tornar-se capaz de dirigir política, ideológica e moralmente os subalternos. Ou seja, exercer a hegemonia, mesmo após a conquista do poder (LIMA, 2019, p.21).

Na disputa pela hegemonia, a educação e todos os aspectos e agentes que a compõe, destacamos aqui a figura do professor e seu trabalho, ocupam um importante espaço, pois é utilizada como “ferramenta” capaz de manter e reproduzir a lógica social hegemônica ou questioná-la; a educação é um campo de tensão constante e *locus* estratégico de disputa (LIMA, 2019).

A centralidade que a educação ocupa neste cenário de disputa também é destacada por Tardif e Lessard (2014) que descrevem a educação, e em especial o trabalho docente, como “um setor nevrálgico sob todos os pontos de vista” (p.21) não só na organização social do trabalho, mas também para se compreender os processos de transformação que a sociedade passa, uma vez que o “objeto” de trabalho docente é o próprio humano e seu propósito é “trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (p.31). Tais autores colocam o trabalho docente como um “trabalho interativo” e que tem como base as relações situadas em um contexto diversificado que sofre influência de diversos condicionantes sociais, históricos, políticos e econômicos.

Segundo Saviani (2008, p. 13) a natureza do homem não é algo natural, trata-se de um produto construído histórica e socialmente, “podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas por ele produzida sobre a base da natureza biofísica”.

Compreendemos que a importância e a centralidade que a educação e consequentemente o trabalho docente, assumem neste cenário de disputa, se deva justamente pela sua função fundamental à humanidade e estratégica aos interesses

dos grupos, pois trata-se de um “trabalho educativo” que segundo Saviani (2008, p. 13):

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Segundo Cantarelli, Facci e Campos (2017) o trabalho educativo se dá em determinado realidade histórico e social que o condiciona. Dessa forma tais condicionantes incidem diretamente sobre a construção do sujeito e a forma como este compreende e se apropria de si e do mundo a sua volta, ou seja, a sua subjetividade é histórica, social e objetivamente situada e se desenvolve em relação a esse contexto e as relações sociais que nele são tecidas. Neste sentido, estes mesmos autores destacam que, para compreender o processo de adoecimento e a precarização do trabalho docente, faz-se necessário o entendimento que:

[...] a subjetividade um elemento da história dos homens, compreendê-la do ponto de vista ontológico-objetivo é de fundamental importância para entender o adoecimento atualmente constatado na prática docente. É necessário reconhecer o movimento da consciência face às condições de alienação, que caracterizam o trabalho em uma sociedade marcada por relações capitalistas de produção (CANTARELLI; FACCI; CAMPOS, 2017, p.29).

Compreender a docência como parte fundamental desse cenário trata-se de uma equação bem complexa e longe de solução, uma vez que a coloca (re)inserida como um movimento histórico, político, social, econômico, psicológico e entre tantos outros aspectos que a faz permanecer em constante movimento e transformação, se redesenhando em cada contexto e tempo. Trata-se de compreender que a docência e seu exercício, segundo Cantarelli, Facci e Campos (2017, p. 39) “tem sempre um sentido político”, mesmo que este não seja claro e perceptível ao próprio professor.

Tumolo e Fontana (2008) colocam que para compreender o trabalho docente dentro da lógica capitalista é preciso entender as relações de produção tecidas dentro deste trabalho, ou seja, apesar dos professores compactuarem de uma “identidade profissional” e atividades laborais comuns, estes tecem diferentes tipos de relação de produção, por exemplo, o professor que trabalha em uma escola privada vende a sua força de trabalho a “empresa escola”, esta vende o produto de seu trabalho, ou seja,

o ensino, e lhe paga um salário, seu trabalho produziu mais-valia e a relação de exploração se completa, temos uma relação de trabalho produtivo; o professor da rede pública vende o seu trabalho para o Estado, mas este não vende o seu produto, produz-se assim um valor de uso sobre o “produto” ensino, temos nessa segunda relação um trabalho não produtivo do ponto de vista do capital.

Porém, independente da relação de produção tecida pelos professores, independente do lugar em que desenvolva o seu trabalho, compreendemos que há um fenômeno que entre tantos e inúmeros aspectos que o condicionam dentro dessa nova ordem de relação e organização do trabalho, podemos destacar o fenômeno da “precariedade” ou “precarização do trabalho docente”, um fenômeno que parece atravessar as relações de trabalho.

Cabe pensar de que tipo de precariedade estamos discutindo. Trabalhamos aqui com um fenômeno relativamente novo e menos perceptível, ou seja, mais velado, porém com grandes e profundos impactos e efeitos não só sobre as condições de trabalho e suas estruturas organizativas, mas também e principalmente sobre a subjetividade de cada sujeito. Tratamos neste trabalho, em especial, da “Precariedade Subjetiva” tal como proposta por Linhart (2014).

Antes de avançarmos na discussão sobre precariedade subjetiva, compreendemos ser importante destacar que segundo Cantarelli, Facci e Campos (2017, p. 24) “subjetividade e materialidade são momentos distintos, porém, ontologicamente articulados, do mesmo ser”.

Dessa forma partimos da compreensão de que ao colocarmos as condições de adoecimento e sofrimento, ou seja, condições de precariedade subjetiva, que os professores estão submetidos, esta precisa ser analisada e pensada a partir de uma reflexão também sobre as condições objetivas de trabalho, pois objetividade e subjetividade são elementos em constante relação interdependência e transformação, ou seja:

[...] considera-se que esse problema é um reflexo, na subjetividade do sujeito, da forma como a atual organização da base material incide sobre a ideação e sobre as condições de sua objetivação (CANTARELLI; FACCI; CAMPOS, 2017, p. 24).

Destacamos que o adoecimento e o sofrimento psíquico muitas vezes não se mostram aparente na superfície de nossa existência cotidiana, mesmo urgindo intensamente e condicionando uma série de consequências em nossas vidas, esse

sofrimento permanece velado e não encontra espaço para emergir e tomar forma, sentido e significado na consciência, diante disso compreendemos que os sujeitos mesmo estando em condições de precariedade subjetiva significa que necessariamente terão consciência do próprio sofrimento que a condição lhe causa, compreendemos também que uma das razões para que isso ocorra está no modo de produção social sob o qual vivemos e nos organizamos, caracterizado, por exemplo, pela técnica, pela velocidade cada vez mais acelerada das mudanças e pelo consumo, que tende a nos afastar de momentos de reflexão e narrativa sobre nós mesmos e realidade concreta sob as quais vivemos, dessa forma tendemos a naturalizar e banalizar o sofrimento e por consequência um possível adoecimento (MORATO, 2006; POMPEIA; SAPIENZA, 2011; CRITELLI, 2012; BILBÃO, 2013).

A “precariedade subjetiva”, entendida como um importante aspecto estrutural do “trabalho moderno” é caracterizada essencialmente pelo sofrimento do trabalhador como sujeito dotado de uma individualidade, e pela fragmentação da classe como um coletivo. Este sofrimento é caracterizado por uma constante sensação de angústia e tensão de se ver em condições objetivas cada vez mais precárias e mesmo assim ter que responder a objetivos cada vez mais complexos e inalcançáveis, ou seja, exige-se do trabalhador que mesmo em condições concretas adversas e contraditória de trabalho que são colocadas pelo próprio sistema, que o trabalhador produza mais, de forma mais rápida e mais eficiente, estas condições colocam o trabalhador em uma situação de precariedade que extrapolam os limites concretos (LINHART, 2014).

Essa “precariedade subjetiva” não é estranha ao sofrimento que se insere cada vez mais na relação com o trabalho moderno, aliás é até uma de suas características [...]. Esse sofrimento e a “precariedade subjetiva” que ele produz são uma componente do trabalho moderno (LINHART, 2014, p.46).

Dessa forma, podemos inicialmente afirmar que o “trabalho moderno” e a precariedade subjetiva como um de seus aspectos é marcada pelo “estrangulamento” das condições físicas, psíquicas, emocionais, morais e éticas do trabalhador “estável”.

Trazendo para a realidade docente, Rigolon e Venco (2013) relatam que aspectos da precarização e flexibilização do trabalho docente possui marcas históricas profundas e estão arraigadas em muitos fatores, entre eles pode-se destacar a forma de contratação docente que traduzem vínculos empregatícios cada vez mais fragilizados, instáveis e precários. Tonácio (2009) também faz um

apontamento semelhante refletindo sob a forma como as políticas educacionais ratificam a precariedade do trabalho docente.

Neste sentido, essa precariedade pode ser observada, por exemplo, na política de contratação de professores. Rigolon e Venco (2013) realizam um resgate histórico das formas de ingresso na carreira do magistério desde o período imperial, destacando alguns aspectos deles. Para ser professor no Brasil Império era necessário, para além de domínio dos conteúdos (tais como operações básicas, leitura, escrita e religião), passar por uma “prova de moralidade”; anos mais tarde, aproximadamente a partir da década de 1930, as vagas de professor eram ofertadas para os alunos com melhor desempenho no curso Normal, somente depois da década de 1960 é que começaram a se estruturar processos seletivos que fugissem do caráter de nomeação (no estado de São Paulo o primeiro concurso para o magistério data de 1963).

O ingresso por concurso público na carreira docente, para além de ser um aspecto importante da identidade do profissional docente, também fornece ao professor mais segurança para que este permaneça no cargo e desenvolva um trabalho mais duradouro na escola. Porém esta não é uma realidade que se mantém, um número significativo de professores vêm ocupando cargos de forma intermitente nas instituições de ensino, com contratos cada vez mais curtos, isso pode ocasionar como consequência, para além do desmonte dos direitos trabalhistas também geral nos docentes um sentimento de “não pertença” à categoria/grupo/escola, esse fato trás uma série de complicadores, não só para a educação dos alunos, mas também para o próprio professor, tais como o adoecimento (RIGOLON; VENCO, 2013).

Assim, pode-se perceber também que as condições concretas de trabalho, entre eles o regime contratual estabelecido, tem impacto direto na subjetividade dos sujeitos.

As próprias políticas educacionais, destacando aqui aquelas voltadas para a formação e para o trabalho docente, refletem os processos de flexibilização e precarização do trabalho, legitimando e tornando legais processos que não só causam sofrimento, mas também reproduzem a lógica social hegemônica baseada na desigualdade, na disputa, na concorrência, e todos os demais valores estimulados pelo capital que passam a ser princípios organizativos da escola e do controle do trabalho docente, causando uma intensificação da carga de trabalho.

As políticas de formação e de trabalho docente passaram a privilegiar a ideia de competência ou, em termos didáticos, a Pedagogia das Competências. Nessa concepção, a gestão escolar passou a ser participativa e a contar com a colaboração de todos os sujeitos envolvidos. Tal ideário modificou a organização escolar e o trabalho docente: ocorreu uma intensificação do trabalho docente e do seu tempo (TONÁCIO, 2009, p. 5).

O processo de intensificação do trabalho docente descrito acima é exemplificado por Rodrigues (2012) quando relata o escasso tempo que professores, estagiários e supervisores de estágio têm para se dedicar ao processo formativo do futuro docente, tecendo também uma comparação com a formação de professores de outros países.

O desenvolvimento de um trabalho como este envolve, no entanto, muitas questões, como o tempo disponível de cada um dos envolvidos para a dedicação a um trabalho conjunto de pesquisa. A maior dificuldade para a realização do estágio observado é com relação à falta de tempo por todos os envolvidos. Nas experiências de estágio estudadas, como em exemplos de Québec e nos IUFM, na França, há condições reais para o desenvolvimento e acompanhamento do estágio. O professor regente e os supervisores de estágio são destacados de suas funções nas respectivas instituições para se dedicarem a um acompanhamento mais próximo dos estagiários, sendo reservado um tempo de sua carga horária para o desenvolvimento desta tarefa. Nossos supervisores de estágio, além de sua função de formadores, reúnem inúmeras outras atividades na universidade e mesmo em escolas de educação básica em que lecionam. Nossos professores regentes trabalham em três e quatro escolas respectivamente, com sua carga horária totalmente preenchida. Nem mesmo nossos estagiários possuem condições de se dedicarem ao estágio, como vimos. Verifica-se, portanto, a necessidade de se pensar em uma proposta de formação de professores que não ignore a distribuição de tempo e funções dos envolvidos no estágio, para torná-lo um rico espaço de construção de conhecimento (RODRIGUES, 2012, p.13).

Podemos perceber que mesmos estes profissionais considerados estáveis não estão longe do processo de precarização de seu trabalho, pelo contrário, tornam-se o principal alvo.

Rigolon e Venco (2013) relatam que um grande número de profissionais se afastam antes de terminar o ano letivo por motivos de saúde tais como cansaço, dores, ansiedade entre tantos outros motivos já bem familiares no universo do trabalho docente. Tais aspectos se relacionam ao que Linhart (2014) descreve como sendo parte da “precariedade subjetiva”.

Tardif e Lessard (2014, p. 25) destacam que os modelos, os conceitos e as concepções de gestão dos trabalhos industriais “e de outras organizações econômicas hegemônicas”, ainda insistem em permanecer como padrão gestacional e organizativo das escolas. Dessa forma, o trabalho docente, bem como os ritmos e processos que organizam o ensino-aprendizado, e o trabalho dos demais agentes

escolares, são condicionados por essa lógica do trabalho moderno, mesmo tendo suas peculiaridades; “flexibilidade, competência, responsabilidade, eficácia, necessidade de resultados, etc.” (TARDIF, LESSARD, 2014, p. 25) passam a compor e estruturar a escola e o trabalho que ali ocorre, definindo os meios e os fins da educação, causando sofrimento e precarizando a educação.

Linhart (2014) descreve que esse sofrimento não trata-se de um estado passageiro, faz-se preciso que se mantenha e se reproduza dentro das organizações de forma que se torne ferramenta da administração moderna do trabalho e de cada sujeito. Esta autora ainda destaca que a “precariedade subjetiva” advindo desse sofrimento pode ser caracterizada como o sentimento de não se ter domínio sobre o próprio trabalho, de ter que se obrigar a se flexibilizar cada vez mais, de uma tensão constante causada pela concorrência cada vez mais voraz, acirrada e estimulada, pela sensação de sentir-se sozinho e isolado, de ter que responder a problemas organizacionais que são insolucionáveis, pois extrapolam os limites das funções compondo um quadro da estrutura da própria organização e do capital, do ritmo de trabalho cada vez mais intenso e frenético que domina todos os tempos e espaço (incluindo aqui a vida “pessoal” do próprio trabalhador), situação de medo e insegurança diante um futuro cada vez mais incerto.

Destacamos também que neste processo o trabalhador, muitas vezes, não se identifica com o seu trabalho assim como também não se reconhece em seu produto, consubstanciando-se na “precariedade subjetiva”, tal como descrita por Linhart (2014). Compreendemos, dessa forma que a precariedade subjetiva tem como uma de suas marcas um processo de trabalho e um trabalhador alienados¹.

¹ Antunes (2016), em sua tese de doutorado intitulada “A escola do trabalho: a formação humana em Marx”, apresenta um capítulo para discutir o conceito de alienação no trabalho e suas implicações, este autor relata que: “Para o ser humano, em virtude de sua especificidade *humana*, com toda a ordem distinta de necessidades que tal especificidade traz consigo, mantém-se a premência da transformação/humanização da natureza exterior a fim de gerar os objetos a partir dos quais tais necessidades humanas poderão ser satisfeitas; mantêm-se, portanto, de maneira dialética e inerentemente articulada, *necessidade humana, trabalho, produto do trabalho e fruição*. Entretanto, a *separação* entre resultado do trabalho e ser humano, entre produto e produtor faz com que aquela necessidade, que, em primeiro lugar, impulsionou, moveu o próprio processo de transformação da natureza não possa ser imediatamente satisfeita pelo objeto produzido. A este processo de separação entre ser humano e produto do seu trabalho, que é intrinsecamente mediado pela ordem de relações que se estabelece *entre os seres humanos – “o trabalho dos homens sobre os homens”* (MARX e ENGELS, 2007, p.39) – dá-se o nome de *alienação do trabalho*” (ANTUNES, 2016, p.72, grifos do autor). E concordamos com este autor ao afirmar que o processo de alienação do trabalho leva a “desumanização” dos homens.

Neste sentido Cantarelli, Facci e Campos (2017) destacam que quando o professor desvia-se do objetivo principal de seu trabalho, que consiste em promover processos de ensino-aprendizado, para se preocupar primeiro com as condições objetivas em que esse trabalho ocorre, ele se aliena ao seu próprio trabalho e sua personalidade passa a ser constituída dessa forma.

No professor, o trabalho pedagógico, por exemplo, deveria ser a mola mestra que impulsiona o desenvolvimento de suas potencialidades – muito embora isso nem sempre ocorra, devido ao processo de alienação [...] (CANTARELLI; FACCI; CAMPOS, 2017, p. 34).

O aluno se envolve neste processo, pois além de estar submetido às mesmas condições objetivas e subjetivas, também se vê envolvido em um trabalho, e conseqüentemente conteúdos, saberes e processos esvaziados de sentido o qual não consegue se apropriar, neste sentido compreendemos que a alienação também é fonte de adoecimento, pois o sentido do trabalho docente se esvai:

Correlacionando com o trabalho docente, pode-se dizer que a motivação do professor seria levar o aluno a se apropriar dos conhecimentos produzidos pelos homens, com vistas à sua humanização. No entanto, considerando, por exemplo, as condições objetivas de trabalho, caracterizadas em nossa sociedade pela precarização, os profissionais não conseguem desenvolver a prática docente desta forma. O significado da escola – socializar os conhecimentos – deixa de motivar o professor ao ensino, levando-o a desenvolver outro sentido pessoal para sua ação profissional. Tais pontos interferem na hierarquização de suas atividades e contribuem para a constituição da personalidade marcada pelo adoecimento [...] Observa-se que o professor encontra-se “desapropriado” de seus instrumentos de trabalho, que são o saber/conteúdos e o saber fazer/método, restando-lhe uma técnica sem competência ou muitas competências sem o saber. O professor encontra-se alienado, seu trabalho foi destituído de sentido, deixou de constituir meio para a construção da sua humanidade (CANTARELLI; FACCI; CAMPOS, 2017, p. 34).

Segundo Pfingsthor e Pagés (2006), a escola ao absorver a lógica neoliberal acaba por assumir em sua estrutura a ideias, próprias desse modo de produção tais como, por exemplo, eficiência, flexibilidade e competitividade, como fundamento de seus processos, passa a cumprir o objetivo de preparar o futuro trabalhador para essa nova lógica de mercado que se estrutura, ou seja, a escola tende a “produzir” um aluno alienado, dotado de uma subjetividade dominada e acostumada a precariedade.

Compreendemos que este aluno, futuro trabalhador, não só se torna capaz de lidar com este cenário de imprevisibilidade, fluidez e mudanças, que de certa forma o objetifica, mas também o educa para que a precariedade subjetiva e a alienação passem a ser componentes naturais e estruturantes de seu trabalho, de sua vida e da

sociedade, a situação de sofrimento deixa de ser um estado emocional e passa a ser um produto do capitalismo contemporâneo, assim como, marca da subjetiva das pessoas.

Porém, cabe aqui questionar como chegamos a este ponto, como a precariedade no trabalho foi “transmutando” da objetividade, ou seja, condições concretas e objetivas, e assumindo também um espaço na dimensão subjetiva do trabalhador. Para compreender esse processo precisamos retornar historicamente aos “Trinta Gloriosos”, período de grande crescimento econômico e desenvolvimento.

No período em questão o processo de produção se baseava em princípios organizativos e estruturais do “taylorismo”, que apesar de possuir condições difíceis e pesadas de trabalho, assim como objetificar o trabalhador, também os colocavam em determinada “igualdade”, pois a gestão coletiva do trabalho era um princípio administrativo desse esquema. Este coletivo organizado também permitia aos trabalhadores a construção de laços de solidariedade e a construção de “uma cultura operária que dava sentido àquilo que cada um sofria, fornecendo um ideal comum de transformação da sorte, uma aspiração para mudar as coisas” (LINHART, 2014, p. 47).

O princípio organizativo em questão para além de facilitar a gestão coletiva do trabalho, também permitiu aos trabalhadores criarem seus próprios coletivos, a massa dos trabalhadores se viu diante do poder de mudar não só as situações concretas de trabalho, mas o sistema como um todo. Assim, começaram a surgir movimentos contestatórios e de luta por mudanças, o empresariado (donos do meio de produção) viu a sua hegemonia ameaçada e precisou criar estratégias que parasse a enorme onda que estava se formando (LINHART, 2014).

Os movimentos trabalhistas, para além de lutar por melhores condições de trabalho também clamavam por um maior reconhecimento do sujeito, em suas capacidades e aspirações, ou seja, buscavam ter suas características e individualidades reconhecidas (LINHART, 2014), e é este um dos aspectos que o capital vem a se apropriar e utilizar como ferramenta.

Valendo-se disso, foi colocada em ação uma série de medidas organizativas, procedimentais e gestacionais que buscavam fragmentar a classe trabalhadora através da intensificação dessa individualização. Dessa forma se atendeu as

reinvidicações dos trabalhadores por reconhecimento, porém de forma a manter o controle sobre trabalho e a classe.

Pouco a pouco, implantam-se uma individualização dos aumentos dos salários, formações personalizadas, critérios pessoais na grade de qualificação das convenções coletivas. As competências – inclusive o saber-ser – foram substituídas pelas qualificações e, por fim, as entrevistas individuais com o N +1 para definir e avaliar os objetivos tornaram-se sistemáticas. Acrescentam-se a polivalência sistemática, a mobilidade, a flexibilidade, a criação de grupos de trabalho de diversas naturezas constituídos formalmente e pontualmente pela hierarquia, e compreenderemos sem nenhuma dificuldade que os coletivos espontâneos e quase que clandestinos dos assalariados foram sistematicamente solapados e ultrajados [...]. Presume-se que as pessoas se mobilizem inteiramente e permanentemente para conseguir realizar o trabalho solicitado nas condições instáveis que caracterizam o trabalho contemporâneo [...] (LINHART, 2014, p. 49-50).

Diante da situação descrita acima, ou seja de uma individualização cada vez mais intensa, o trabalhador vai se vendo cada vez mais sozinho diante de um futuro incerto, vai sendo obrigado a se flexibilizar a tal ponto de abster-se de valores próprios em prol dos valores empresariais, torna-se cada vez mais difícil compreender quem está “ao seu lado” está sob as mesmas condições de precariedade, pois este agora é um concorrente. A concorrência é valorizada e incentivada dentro das organizações, assim o trabalhador vê-se a todo momento tendo que provar o seu potencial diante de metas cuja condições concretas de trabalho, estruturais da empresa e do sistema o impedem de alcançar, é essa condição que Linhart (2014) também denomina como sendo a de uma “precariedade subjetiva”.

Apoiando-se em Fortino e Linhart (2011, p.37) é possível afirmar que as condições de trabalho vivenciadas por professores se configuram como fonte de fadiga física e mental, e se transformam em penosidades —que submergem os indivíduos ao trabalho, ao mesmo tempo em que o sentido do trabalho, ele próprio, é atacado. Ou seja, a penosidade, tal como compreendida pelas autoras, corresponde à dificuldade para o exercício laboral. A esta condição soma-se o conceito elaborado por Yves Clot (1999, 2008): —o trabalho impedido, cujo sentido remete à impossibilidade de realizar devidamente sua atividade profissional, principalmente pela impossibilidade de realizá-lo corretamente e pela perda de domínio sobre o que realiza (FORTINO, LINHART, 2011). Clot conclui: —este tipo de passividade imposta é uma tensão contínua (2008, p.88) (RIGOLON; VENCO, 2013, p.10).

Compreendemos que o “trabalho impedido” descrito no trecho acima, também é tratado por Cantarelle, Facci e Campos (2012) como um dos fatores de adoecimento e conseqüentemente de precariedade que atinge não só os professores, mas também os alunos, que se veem em condições concretas precárias e muitas vezes adversas

das condições de um processo de ensino-aprendizado comprometido com a apropriação do conhecimento, a construção de saberes e a transformação dessa realidade que se impõe.

Dentre os aspectos dessa nova lógica, Tonácio (2009) destaca que a “Qualidade Total” adentrou os muros da escola e passou a ser um princípio organizativo do trabalho docente e Rigolon e Venco (2013) ao trazerem relatos de professores destacam sentimentos de angústia e de não sentir-se suficiente, bem como uma enorme pressão pelo cumprimento de metas que as próprias condições objetivas de trabalho dificultam ou impedem de alcançar.

Cabe destacar também que muitos dos professores que são contratados sob esse regime estão ainda em processo de formação, os impactos dessas condições precárias tendem a ser maiores, o estudante/professor tem sua identidade profissional condicionada por estes fatores (RIGOLON; VENCO, 2013).

Os contratos temporários ocasionam uma rotatividade de profissionais o que impede o desenvolvimento de processos de aprendizado mais longos e significativos. Essa mesma rotatividade trás para o profissional a sensação de instabilidade e insegurança, bem como a de “não pertencimento” (RIGOLON; VENCO, 2013).

Segundo Linhart (2014), a rotatividade e conseqüentemente a mudança constante (fluidez) é uma das marcas da “precariedade subjetiva” e se constitui como um dos objetivos das novas administrações, fazendo-se necessária e desejável, pois impede que o trabalhador encontre algo em que se apoiar, que lhe traga “segurança” (p.53) que, por sua vez, pode vir a ser combustível de movimentos contestatários. É preciso manter os trabalhadores fora de uma coletividade.

Não há espaço nem mesmo para as rotinas. Segundo Linhart (2014) estas devem ser constantemente modificadas para que não haja porto seguro em que o trabalhador possa encontrar uma referência de segurança, pois a insegurança, a incerteza, a flexibilidade, a angústia, a ansiedade e o medo advindo dela são as novas ferramentas da “gestão do trabalho moderno”, mesmo que travestidas com roupagens de “desenvolvimento pessoal”.

Neste sentido, com relação às “roupagens” que as formas de dominação e controle assumem, ao analisar as escolas e o trabalho docente neste cenário, Pfingsthor e Pagés (2006, p. 147) destacam que:

Essa linguagem da eficiência é tratada como neutra, enquanto, na realidade, é regida por uma série de interesses hegemônicos às custas da perda da autonomia, da criatividade, da experimentação e da capacidade de decisão. Esse vocabulário envolve outro modo de dominar e configurar a profissão, que é incorporado de forma dócil e submissa (PFINGSTHOR; PAGÉS, 2006, p. 147).

Compreendemos que os vínculos empregatícios precários e instáveis, com delimitação curta de tempo e sem acesso aos direitos bem como os demais aspectos apontados sobre o trabalho docente por Rigolon e Venco (2013), também são marcas do “trabalho moderno”, que travestido sob a nomenclatura de “profissional/trabalho flexível” traduz uma sociedade estruturada e articulada com a nova ordem do capital, faz-se intencionalmente necessário à produção de sujeitos/profissionais que não pertencem a lugar “nenhum” e não se identificam com aquele que está sob as mesmas condições.

A sensação de “não pertencimento” descrito acima, segundo Linhart (2014) e Pfingsthor e Pagés (2006), para além de efeitos subjetivos, tem um impacto sob a categoria como um todo, pois impede a formação de vínculos, a identificação entre pares, a empatia e conseqüentemente impede a articulação destes para a luta e busca de seus direitos.

A sensação de não pertencer a um lugar gera estresse, culpa e insegurança. Além disso, o modelo de trabalho fundamentado na flexibilidade produz uma subjetividade baseada na entrega sem condições, na fabricação da submissão, na domesticação do trabalho e no adestramento do caráter (PFINGSTHOR, PAGÉS, 2006, p. 142-143).

Compreendemos que os profissionais da educação estão submetidos não só a condições objetivas de precariedade, mas também a uma precariedade subjetiva. Soma-se a isso, segundo Rigolon e Venco (2013), um processo de desgaste da imagem profissional do professor que o coloca na condição daquele que sofre e a docência como espaço de sofrimento.

Esse processo tem impacto direto na identidade profissional do professor, e segundo Tonácio (2009, p.5), o próprio quadro legal torna a sua identidade “indefinida e permeável”.

O conjunto de características do trabalho docente aqui apresentadas denota que a vivência da precariedade enseja um espectro de conseqüências mais amplo. Estas levaram a socióloga francesa Danièle Linhart (2009) a distinguir a precariedade entre a objetiva e a subjetiva e sua intrínseca relação. À medida que a precariedade objetiva se concretiza ela dá lugar paulatinamente à subjetiva, posto que ela conduz e concretiza a compreensão de não pertencimento ao trabalho, da inexistência de apoio às ações e,

particularmente, pela sensação de não dominar a atividade profissional na qual se inscreve. A somatória de ambas contribui para o início ou o avanço do mal-estar no trabalho, pois se instala um processo de autopunição em relação ao trabalho que exerce (RIGOLON; VENCO, 2013, p.12).

Shimizu (et. al., 2008), ao refletir sobre as representações sobre a identidade profissional docente, tem como um de seus resultados que a docência é marcada pela desvalorização, pelas constantes exigências, pelas condições de trabalho inadequadas, por baixos salários e pelo descaso do Estado com a educação pública. Todos estes fatores colocam o docente em um campo de atuação profissional precário, tais aspectos traduzem, na palavra dos próprios autores, a “precariedade da educação” (p.13) de forma geral.

Tardif e Lessard (2014) também destacam a desvalorização que o trabalho docente vem passando, soma-se a perda de autonomia mediante ao crescimento e implantação das ferramentas de controle e gestão tais como os programas e as avaliações externas.

Compreendemos que estas representações aliadas às condições de trabalho precárias objetivas e subjetivas, podem vir a fazer parte da constituição da identidade profissional docente, em especial aquele em formação inicial. Dessa forma a tendência é que estas situações precárias se banalizem e passem a compor o cenário como naturais e inerentes aos professores, o que:

[...] resulta de tal contexto, de tal condição, é que o ser social que daí emerge está indelevelmente marcado pelas características da forma como o trabalho é efetivado, ou seja, como ser social cada vez mais alienado, des-consciente e des-informado a respeito das implicações da forma e das condições do exercício do trabalho sobre seu próprio ser, sobre sua própria consciência. Em decorrência desse estado de coisas, tanto a organização produtiva capitalista se consolida quanto a cultura decorrente e inerente a essa organização se amplia e se aprofunda, fazendo da anomalia o normal (CANTARELLI; FACCI; CAMPOS, 2017, p. 40).

A precariedade não está presente apenas nas condições objetivas de realização do trabalho, mas também em suas formas organizativas e estruturais, por isso seus impactos vão além das questões ergonômicas e concretas (objetivas), mas afetam diretamente as condições subjetivas do trabalhador e a sua formação pelo trabalho.

É no processo de esvaziamento do sentido da educação com vistas a atender a lógica da alienação e da reprodução, que emerge o adoecimento docente. Ele é ao mesmo tempo consequência e sintoma da priorização do mundo das coisas em detrimento do mundo das pessoas (CANTARELLI; FACCI; CAMPOS, 2017, p. 40).

Faz-se preciso condições precárias subjetivas de trabalho (e colocamos aqui de formação também) maquiadas de “modernização do trabalho” para que o sistema não só se mantenha hegemônico, mas se reproduza dentro de cada sujeito.

3. METODOLOGIA

3.1. Objeto:

Tratou-se de uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, ou seja, procuramos extrair algum sentido das produções acadêmicas (PORTELA, 2004; MINAYO, GOMES, 2012) que se debruçaram sobre o tema “estágio supervisionado no curso de pedagogia”, de forma a sistematizar quais são os enfoques, os recortes teórico-metodológicos e os resultados obtidos dessas pesquisas.

Mesmo expondo quantitativamente alguns dados obtidos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois as leituras e as análises realizadas sobre eles procuravam descrever o cenário nas pesquisas que possuem o estágio no curso de pedagogia como objeto de estudo, para a partir dessa descrição buscar construir compreensões, sentidos e tecer relações sobre os resultados por elas expostas sob a luz de nosso arcabouço teórico, segundo Portela (2004, p. 2) “os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito [...]”, dessa forma uma pesquisa bibliográfica com esse caráter pode elucidar quais caminhos as pesquisas tomaram e quais caminhos novas pesquisas podem desbravar.

Cabe apontar também que em pesquisas qualitativas o pesquisador é ao mesmo tempo sujeito e objeto da pesquisa, uma vez que é histórica e socialmente situado, sua compreensão será sempre um recorte e uma perspectiva sobre o fenômeno/tema em estudo (PORTELA, 2004; MINAYO, GOMES, 2012).

Segundo Groppo e Martins (2006), a pesquisa bibliográfica é de suma importância, através dela pode-se obter uma visão geral sobre os materiais já produzidos e compreender como o tema vem sendo tratado e articulado no cenário científico; na fase exploratória ela auxilia na elaboração da linha teórica que delineará os processos e análises, fornecendo a bibliografia base compondo o fundamento da pesquisa.

Em direção parecida, Gil (2002) salienta que para além da fase exploratória, a pesquisa bibliográfica pode assumir exclusividade no processo de coleta de dados. Este tipo de pesquisa permite uma compreensão mais ampla sobre determinado fenômeno, porém o pesquisador deve se atentar às fontes, estas devem ser adequadas ao problema e aos objetivos da pesquisa, deve-se observar também que como se tratam de fontes já “tratadas” e analisadas, a compreensão sobre o processo

de tratamento que foi dado é essencial para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica.

Ferreira (2002, p.258) relata que pesquisas bibliográficas de “estado da arte” ou “estado do conhecimento” são muito importantes em especial por oferecer uma visão ampla sobre as pesquisas produzidas sobre determinado tema, e de certa forma, por também possuírem um caráter de divulgação científica de um conhecimento acumulado em um determinado período de tempo, estes autores apontam que pesquisas dessa natureza:

[...] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p.258).

Compreendemos também que cada material analisado denuncia um “recorte histórico” do momento em que os dados foram colhidos e tratados, portanto o pesquisador precisa ter a compreensão sobre a complexidade do contexto social e histórico em que a fonte foi construída.

Marconi e Lakatos (2003) nos esclarecem sobre a natureza das fontes em uma pesquisa bibliográfica, ao destacarem que:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográfico, etc., [...] (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

Ferreira (2002) faz uma consideração semelhante ao descrever as fontes das pesquisas bibliográficas, e aponta para os repositórios e catálogos de universidades e instituições científicas destinadas ao armazenamento, organização e divulgação da pesquisas e dos conhecimentos produzidos como um dos principais locais de busca, estes podem ser locais físicos e virtuais, e dispõe de mecanismos de buscas para facilitar acesso aos trabalhos.

A pesquisa bibliográfica pode ocorrer de diversas formas e possuir diferentes caminhos metodológicos que variam de acordo com o objetivo de cada pesquisa. Entre as formas de realizá-las existem aquelas que são produzidas através da coleta

e sistematização das informações contidas nos resumos dos trabalhos, estes se tratam de pequenos textos com estrutura própria (que pode variar de acordo com o seu objetivo e/ou instituição a qual se destina), mas que de forma geral são objetivos, descritivos e claros, passando ao leitor as principais informações sobre as pesquisas, tais como tema, problema, objetivos, base teórica, objeto, metodologia, resultados e conclusões (FERREIRA, 2002).

Realizadas as considerações acima, inicialmente procuramos realizar uma leitura sistemática sobre o tema a partir dos resumos dos trabalhos (por nos oferecer uma visão geral sobre os trabalhos) encontrados na “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações”², optamos por este banco de dados pela abrangência de instituições que o utilizam e pela quantidade de trabalhos disponíveis.

Optamos por não realizar um recorte “temporal”, pois nos interessa compreender o percurso histórico dos trabalhos disponíveis e averiguar as nuances entre eles.

Assim, como objeto dessa pesquisa, e em concordância com os nossos objetivos, escolhemos as produções de mestrado e doutorado, devido à profundidade destes tipos de pesquisa sobre o tema, e de forma mais específica, optamos por seus respectivos resumos.

Colocamos como critério para a seleção dos trabalhos que estes deveriam ter o estágio supervisionado no curso de pedagogia como objeto do estudo. As etapas e procedimentos adotados podem ser conferidos de forma mais detalhada na sessão que se segue.

3.2. Procedimentos: o caminhar da pesquisa

Os procedimentos que se seguem foram inspirados pelas etapas descritas por Gil (2002) ao realizar uma exposição sobre quais seriam os passos essenciais para o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica, aponta que estes consistem em:

² A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos. A BDTD contribui para o aumento de conteúdos de teses e dissertações brasileiras na internet, o que significa a maior visibilidade da produção científica nacional e a difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral. Além disso, a BDTD também proporciona maior visibilidade e governança do investimento realizado em programas de pós-graduação (Texto extraído do site oficial <<http://bdttd.ibict.br/vufind/>>).

[...] escolha do tema, levantamento bibliográfico preliminar, formulação do problema, elaboração do plano provisório de assunto, busca de fontes, leitura de material, fichamento, organização lógica do assunto e redação do texto (GIL, 2002, p. 61- 86).

Também nos embasamos pelas considerações feitas por Ferreira (2002) que destaca que pesquisas que se propõem a ser realizadas através de resumos possuem dos momentos muito importantes:

Um, primeiro, que é aquele em que ele interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção [...]. Nesse esforço de ordenação de uma certa produção de conhecimento também é possível perceber que as pesquisas crescem e se espessam ao longo do tempo; ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; multiplicam-se, mudando os sujeitos e as forças envolvidas; diversificam-se os locais de produção, entrecruzam-se e transformam-se; desaparecem em algum tempo ou lugar. Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas “quando”, “onde” e “quem” produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a “o quê” e “o como” dos trabalhos (FERREIRA, 2002, 265).

Ainda embasados neste autor, compreendemos que faz-se necessário uma leitura bastante atenta sobre os resumos de forma a compreender não só as informações que eles apresentam, mas também como se estruturam, qual a função cumprem, e os limites do próprio resumo dentro de uma pesquisa que se pretende tomá-los como base, pois “haverá tantas histórias quanto o leitor houver disposto a lê-las”, assim como as “histórias” que são possíveis de se contar através deles (FERREIRA, 2002, p. 269).

Assim compreendemos que a pesquisa bibliográfica realizada através de resumos, assim como os demais tipos de pesquisas, tratam-se de recortes sobre o fenômeno abordado, situados histórica e socialmente em um determinado contexto, dessa forma, cada pesquisador, através de diferentes pressupostos teóricos e metodológicos, obterá diferentes perspectivas e resultados sobre um mesmo objeto.

Diante do exposto, como mencionado anteriormente, para realização dessa pesquisa, escolhemos o repositório da “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” pela quantidade de trabalhos e instituições presentes neste banco.

O primeiro desafio que encontramos foi encontrar os descritores mais adequados para realizar a busca pelos trabalhos; na primeira tentativa utilizamos os

descritores “estágio e pedagogia” juntos no modo de busca simples e obtivemos um total de 987 trabalhos, sendo 676 dissertações de mestrado e 311 teses de doutorado.

Na tentativa de refinar os resultados, partimos para a busca avançada e modificamos os descritores os tornando mais específicos, dessa forma utilizamos como descritores “estágio não-obrigatório”, “estágio obrigatório” e “pedagogia” em campos de pesquisas separados, porém de forma combinatória de modo que todos os descritores aparecessem nos trabalhos, também aplicamos como filtro de busca a opção de “trabalhos em português”, assim, obtivemos um total de 58 trabalhos, sendo 39 dissertações de mestrado e 19 teses de doutorado.

Inicialmente consideramos a segunda tentativa mais viável e exata para a nossa procura, porém intrigado pela diferença gritante entre as buscas, resolvemos nos aventurar pela primeira tentativa comparando com a segunda para observar as nuances, ou seja, quais eram os trabalhos que estavam presentes na primeira tentativa e na segunda.

Percebemos que a segunda tentativa acabou excluindo trabalhos importantes para este estudo, ou seja, pesquisas que possuíam como objeto de estudo os estágios supervisionados no curso de pedagogia, dessa forma realizamos uma terceira tentativa.

Na terceira tentativa utilizamos a busca avançada do banco de teses e dissertações com os descritores “estágio” e “pedagogia” em campos separados, porém de forma combinatória, ou seja, ambos os termos teriam que aparecer necessariamente nos trabalhos, com isso, obtivemos um total de 1011 trabalhos, sendo 691 dissertações de mestrado e 320 teses de doutorado.

Percebemos que na terceira tentativa obtivemos um maior número de trabalhos, diante do fracasso de tentar filtrar os trabalhos pelas ferramentas que o banco nos dispunha, resolvemos por fazer uma “filtragem manual” sobre esta terceira tentativa.

Entre os trabalhos foram encontradas muitas pesquisas relacionadas a outras áreas do conhecimento como, por exemplo, medicina, enfermagem, assistência social e psicologia, também foram encontrados trabalhos relacionados a outras licenciaturas tais como, por exemplo, educação física, matemática e letras, estes foram eliminados da pesquisa.

Também encontramos trabalhos que realizavam um estudo sobre o estágio, porém em diversas licenciaturas, nos quais o curso de pedagogia aparecia como um dos cursos ou mesmo não era analisado, esses trabalhos também foram descartados, pois não atendia ao critério de se estudar os estágios dentro do curso de pedagogia.

Montamos uma lista com esses 1011 trabalhos no computador e fomos lendo título por título de cada trabalho de modo a eliminar aqueles que não tivessem como tema o estágio supervisionado no curso de pedagogia, quando no título se mostrava “confuso” ou mesmo não fornecia os indicativos necessários para saber sobre o que se tratava a pesquisa, recorriamos ao seu resumo, e dessa forma chegamos a um total de 141 trabalhos entre teses e dissertações.

Abaixo estruturamos uma tabela para exemplificar o processo de busca com os descritores.

TABELA 1 - Processos de busca pelos trabalhos

Processo de busca pelos trabalhos					
Tentativa	Tipo de busca	Descritores	Dissertações	Teses	Total
1º	Simple	“estágio e pedagogia”	676	311	987
2º	Avançada	“estágio não-obrigatório”, “estágio obrigatório” e “pedagogia”	39	19	58
3º	Avançada	“estágio” e “pedagogia”	691	320	1011

Fonte: elaborada pelo autor, com base em: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2019 - 2020.

Munidos da lista com os 141 trabalhos passamos para a segunda etapa dessa pesquisa que consistiu em ler todos os resumos para selecionar os trabalhos que possuíam o estágio supervisionado no curso de pedagogia como objeto da pesquisa.

A leitura dos resumos desses trabalhos foi realizada dentro da própria plataforma; o trabalho que atendesse ao critério de possuir como objeto de pesquisa

o estágio supervisionado no curso de pedagogia era transferido para uma tabela onde eram extraídas e estruturadas as informações preliminares que nos permitiram criar uma espécie de “identidade” para o trabalho que contem informações cruciais para sua organização e localização, bem como, pôde contribuir para a análise posteriormente realizada.

As informações preliminares foram:

- Ano;
- Natureza do trabalho: dissertação ou tese;
- Número para organização: cada trabalho selecionado recebia nessa tabela um número que correspondia ao mesmo número do arquivo onde se encontrava o trabalho completo;
- Título;
- Autor;
- Orientador;
- Instituição de ensino;
- Referência completa do trabalho;
- Resumo.

Cabe apontar que durante a leitura e seleção dos trabalhos através dos seus resumos foi encontrada uma quantidade significativa de trabalhos que estudavam o estágio em vários cursos de licenciatura e/ou possuíam o estágio como campo de pesquisa, porém o objeto de estudo bem como o foco de reflexão e análise não era o estágio no curso de pedagogia (SENA, 1987; ZIMER, 2008; PEREIRA 2017; entre outros), estes trabalhos também foram descartados, pois não correspondem ao critério de seleção.

Destacamos também que não colocamos como critério de seleção os trabalhos que tinham como objeto o estágio supervisionado obrigatório e o não-obrigatório, sendo assim, ambos compõem os dados dessa pesquisa.

Obtivemos como resultado deste processo um total de 68 trabalhos, totalizando 48 dissertações de mestrado e 20 teses de doutorado que corresponde a nossa fonte de coleta de dados para responder a questão dessa pesquisa.

Após a realização desse processo de refinamento, demos início a fase de seleção das informações mais específicas de cada trabalho. Resgatando os nossos objetivos específicos dessa pesquisa, dois deles consistem em: 1) caracterizar e

descrever as pesquisas Brasileiras sobre o estágio supervisionado no curso de Pedagogia e 2) destacar os recortes teórico-metodológicos dados ao objeto em questão, elencamos um lista de informações que seriam pertinentes de serem extraídas e analisadas, e que complementariam a identidade de cada trabalho, ou seja, as informações já extraídas até o momento, a lista é composta pelos seguintes itens:

- Natureza da instituição de ensino;
- Região do Brasil;
- Unidade Federativa;
- Município;
- Nível de titulação;
- Programa de pós-graduação;
- Linha de pesquisa;
- Tema específico;
- Foco de análise;
- Procedimentos metodológicos;
- Fonte de coleta de dados;
- Base teórica;
- Resultados.

Optamos por organizar estas informações em fichas, cada uma recebia a mesma numeração do arquivo que correspondia ao trabalho e ao resumo já extraídos. Dessa forma o resumo era lido e manualmente as fichas eram preenchidas. Em alguns trabalhos houve a necessidade de acessar o arquivo completo do trabalho, uma vez que o resumo não fornecia as informações necessárias.

Após essa etapa de “fichamento” dos trabalhos e coleta de dados partimos para a tabulação dos mesmos, este tratou-se de um processo de demonstrar quantitativa e qualitativamente as aproximações, os distanciamentos e as especificidades dos trabalhos de modo a poder melhor perceber e ilustrar as nuances e tendências entre eles, para isso fizemos uso de tabelas e gráficos.

Munidos dos dados organizados, realizamos algumas inferências sobre esses dados de modo a destacar as tendências entre eles e compreender o estágio supervisionado no curso de pedagogia no cenário científico brasileiro.

Foi feita uma tentativa de realizar o mesmo processo de seleção descrito acima no “Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES”, porém devido ao tempo para realização dessa pesquisa e a dificuldade em se acessar muitos trabalhos na plataforma optamos por utilizar somente a “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações”, consideramos também que esta última nos forneceu um bom aporte de dados para a pesquisa.

3.3. Organização e análise de dados:

Com as teses e dissertações selecionadas e fichadas, deu-se início a um processo de tabulação dos dados, ou seja, foram elaborados tabelas e gráficos que nos permitiram melhor visualizar as informações recortadas e colhidas.

Procuramos destacar os autores e títulos das pesquisas e suas respectivas instituições de ensino e nível de titulação, também realizamos a distribuição dos trabalhos por instituição e região do Brasil, e organizamos uma linha histórica distribuindo os trabalhos por ano de publicação. Destacamos também os programas de pós-graduação, linha de pesquisa e área de concentração, contabilizando os trabalhos em cada um deles.

A segunda etapa da análise consistiu em identificar os focos de análise e criar as categorias temáticas de forma a compreender as diferenças e aproximações entre eles, nessa etapa de agrupamento procuramos também destacar os recortes teórico-metodológicos realizados pelos pesquisadores tais como: autores de embasamento, participantes (ou objeto), métodos de análise, instrumentos, aparatos e resultados.

Após esse processo de fichamento, tabulação e análise dos dados, demos início a construção de um texto que expressasse todo esse processo de trabalho com as pesquisas, procurando articulá-los com o aporte teórico sempre que necessário para compreensão. O texto teve como principal objetivo mostrar os resultados e conclusões por nós alcançados referentes à situação atual das pesquisas brasileiras que abordam a temática e o objeto o “estágio supervisionado no curso de pedagogia”.

4. Resultados e análise:

Optamos por apresentar os resultados da busca, seleção dos trabalhos e dos dados colhidos através de gráficos e tabelas pela praticidade de visualização e organização, este procedimento tornou possível observar com mais clareza os dados que obtivemos durante o procedimento de busca, seleção e coleta das informações.

4.1. Organização do material selecionado por título da pesquisa, natureza da pesquisa, autor, instituição e ano:

Após um árduo processo de seleção, como relatado anteriormente, encontramos um total de 68 trabalhos para compor o escopo dessa pesquisa, abaixo estruturamos no quadro 1 as produções selecionadas por título da pesquisa, natureza da pesquisa, autor, instituição, ano.

QUADRO 1 - Produções selecionadas por título da pesquisa, natureza da pesquisa, autor, instituição e ano

Título da pesquisa	Natureza da pesquisa	Autor	Instituição	Ano
Os estágios supervisionados do curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão.	Dissertação	Solange Silva Buzar	FGV	1982
Expectativa e percepção de estagiários do curso de licenciatura em pedagogia: da Universidade Federal de Goiás sobre o estágio supervisionado.	Dissertação	Leila Daer de Oliveira	UNICAMP	1984
Repensando a didática e prática de ensino e o estágio supervisionado na habilitação específica do magistério.	Dissertação	Heide Struziatto Miranda	UNICAMP	1992
O trabalho como princípio articulador da teoria/prática: uma análise da prática de	Tese	Helena Costa Lopes de Oliveira	UNICAMP	1993

ensino e estágios supervisionados na habilitação magistério do curso de pedagogia da FE/UNICAMP.				
A reflexão de um processo vivido em estágio supervisionado: dos limites as possibilidades.	Dissertação	Miriam Darlete Seade Guerra	UNICAMP	1999
Universidade e escola: uma via de mão dupla	Dissertação	Solange de Almeida Cardozo	PUC	2003
Análise de uma proposta de implantação de estágio na formação de professores: possibilidades e limites.	Dissertação	Selma Carvalho Fonseca	UNICAMP	2004
Formação de Docentes em Serviço: o processo formativo da experiência de estágio supervisionada.	Tese	Maria Divina Ferreira Lima	UFRN	2005
Estágio curricular: um estudo a partir das significações sociais construídas pelas estagiárias sobre o curso de pedagogia/CE/UFSM.	Dissertação	Neridiana Fabia de Stivanin	UFSM	2007
Mobilizando processos de formação: a experiência docente com os estágios supervisionados.	Dissertação	Roseli de Fátima Rech Pilonetto	UNICAMP	2007
Estágios curriculares e práticas de ensino supervisionadas: sentidos e significados apreendidos por alunas de um curso de pedagogia.	Tese	Magali Aparecida Silvestre	PUC	2008

O estágio com espaço de elaboração dos saberes docentes e a formação do professor.	Dissertação	Adriana Alves Pugas dos Santos	UNESP	2008
O estágio curricular no curso de pedagogia.	Dissertação	Marcília Fátima Gobbo	UNINOVE	2009
O curso de pedagogia na modalidade a distância: o pensado, o dito e o feito no estágio curricular.	Dissertação	Elizabeth Maria Lopes Toledo	UnB	2009
Estágio supervisionado e aprendizagens da docência.	Dissertação	Elisa Gomes Magalhães	UFSCar	2009
A contribuição do estágio na construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência no curso de pedagogia.	Dissertação	Edlauva Oliveira dos Santos	UFAM	2009
Trajetórias de formação e a construção dos saberes docentes: investigando tempos e espaços formadores a partir da experiência de formação inicial.	Dissertação	Nelda Alonso dos Santos	UFPEL	2010
As ciências da educação e a prática: sentidos atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia.	Tese	Cláudio Pinto Nunes	UFRN	2010
A contribuição do estágio supervisionado para a formação reflexiva do pedagogo.	Dissertação	Maria Ghisleny de Paiva Brasil	UFRN	2010

Socialização de futuros professores em situações de estágio curricular.	Tese	Márcia Regina do Nascimento Sambugari	PUC	2010
Estágio supervisionado: espaço e tempo de formação do pedagogo para a atuação profissional.	Dissertação	Geiza Torres Gonçalves de Araújo	UFJF	2010
Prática de ensino e estágio supervisionado: eixos articuladores da formação inicial dos professores da educação básica.	Tese	Gislene Miotto Catolino Raymundo	PUC	2011
Estágio: eixo articulador da formação inicial de professores para os primeiros anos da educação básica.	Tese	Sandra Regina Lazzarin	PUC	2011
Possíveis contribuições do estágio curricular supervisionado para a construção da identidade profissional de professor.	Dissertação	Cíntia Silva de Vasconcelos Neves	UFPEL	2011
O estágio e a política de formação do educador: um estudo a partir de programas e projetos da rede municipal de ensino do Recife.	Dissertação	Claudemir Francelino de Sales	UFPE	2011
O estágio como espaço vital na formação do professor: sentidos e significados constituídos por ex-alunas do curso pedagogia.	Dissertação	Fabiana Gonçalves dos Santos Malandrino	PUC	2012
Políticas para formação de professores: reflexões sobre o estágio supervisionado – do legal ao real.	Dissertação	Sandra Stefani Amaral França	UNESP	2012

Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado.	Dissertação	Marina Cyrino	UNESP	2012
O estágio curricular na formação do pedagogo: um estudo utilizando a metodologia da problematização.	Dissertação	Alexandre da Paixão Domingues	UEL	2012
Tensões e possibilidades do estágio curricular supervisionado como potencializador da formação e da perspectiva política do pedagogo.	Dissertação	Berenice Lurdes Borssoi	UFRGS	2012
O estágio curricular supervisionado na formação de licenciandas de Pedagogia: os movimentos da constituição da identidade docente em narrativas de si.	Dissertação	Vilma de Souza Rampazo	UFMT	2013
Estágio obrigatório no curso de Pedagogia: um estudo exploratório a partir da percepção dos licenciandos.	Dissertação	Jussane Sartor	UFMT	2013
O estágio supervisionado no curso de pedagogia.	Tese	Denise Rosa Medeiros	UNISINOS	2013
O Estágio em um curso de pedagogia à distância: a visão dos alunos.	Tese	Marlene Haidem de Souza Lima	UNISANTOS	2013
O estágio supervisionado no currículo do curso de pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora: um	Dissertação	Vilma Lúcia Pedro	UFJF	2013

meio para a interrelação teoria-prática e para a integração com as escolas de educação básica.				
O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?	Tese	Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo	UFRN	2014
Pedagogos em (trans) formação: do estágio supervisionado à fase inicial da carreira docente.	Dissertação	Mariana Gaspar Enderle	UFSM	2014
Acolhimento no estágio: entre modelos e possibilidades de formação docente.	Dissertação	Simone Reis Palermo Araújo	UNESP	2014
A importância do estágio na formação inicial do professor como eixo norteador para práticas interdisciplinares.	Dissertação	Adriana Parravano Neves	UPM	2014
Ensinando futuros professores: primeiras experiências em estágio supervisionado.	Dissertação	Kézia Costa de Oliveira Rocha Carvalho	UPM	2014
Um retorno ao presencial? O estágio supervisionado nos cursos de pedagogia na modalidade de educação a distância (EAD).	Dissertação	Adriana Alves Moreira dos Santos	UFPE	2014
Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente.	Dissertação	Maria Julia Carvalho de Melo	UFPE	2014

O estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia: diálogo entre universidade e escola à luz de Paulo Freire.	Dissertação	Ana Maria do Nascimento	UECE	2014
Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia: estágio e pesquisa.	Tese	Viviane Drumond	UNICAMP	2014
Processo identitário e saberes docentes: um estudo a partir da prática de ensino no estágio do curso de pedagogia da UFRN.	Dissertação	Maria Cilene de Menezes Silva	UFRN	2015
Trajetórias construídas em caminhos (não) planejados: os sentidos formativos da escrita no estágio supervisionado obrigatório do curso de Pedagogia da UFMA.	Tese	Maria do Socorro Estrela Paixão	UFRN	2015
O Programa Bolsa Estágio Formação Docente e a formação inicial de professores no Estado do Espírito Santo: uma experiência de aprendizagem da docência.	Dissertação	Adriane Fin	PUC	2015
Estágio supervisionado no curso de pedagogia à distância: aproximações e diferenças do ensino presencial.	Tese	Sandra Regina dos Reis	UNESP	2015
Constituição da identidade profissional docente no curso	Dissertação	Angelita de Fátima Souza	UFTM	2015

de Pedagogia a partir do estágio supervisionado.				
As (im) possibilidades de graduandos do curso de Pedagogia constituírem-se como sujeitos intérpretes-historicizados: uma análise sobre os estágios curriculares supervisionados.	Dissertação	Érica Mancuso Schaden	USP	2015
Imagens em claro/escuro: o cenário do estágio não obrigatório na formação inicial de graduandas dos Cursos de Pedagogia.	Dissertação	Leide Dayana Pereira de Freitas Costa	UFRN	2016
Encontros de formação na educação infantil: experiências partilhadas no estágio supervisionado do curso de pedagogia.	Dissertação	Priscila Alves Silva	UFES	2016
Relações intergeracionais docentes e estágio supervisionado: um estudo sobre possibilidades e limites na formação de professores.	Dissertação	Michelle Cristina Bueno	UNESP	2016
O estágio supervisionado da educação da infantil no curso de Pedagogia da FCT/UNESP: a práxis na visão dos alunos.	Dissertação	Mariana Felicio Silva de Oliveira	UNESP	2016
Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia.	Tese	Marina Cyrino	UNESP	2016

Processos interativos articulados ao estágio de docência: implicações para a aprendizagem de conhecimentos profissionais e de conteúdos escolares no ensino normal médio.	Dissertação	Daiana Raquel Paschoali	UNIJUÍ	2016
Percursos de formação profissional de estagiárias de pedagogia em um serviço de apoio especializado (1995-2015).	Dissertação	Miriã Zimmermann da Silva	UNISINOS	2016
O estágio curricular supervisionado em espaços não escolares no curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB): as contribuições no percurso formativo.	Tese	Ana Lúcia Nunes Pereira	PUC	2017
O estágio curricular na trajetória de estudantes de Pedagogia.	Dissertação	Greice Kelli Christovam	UNESP	2017
O estágio na formação de professoras para a educação infantil: as significações das estagiárias do curso de pedagogia.	Tese	Claudete Bonfanti	UFSC	2017
O estágio supervisionado obrigatório na formação docente: um estudo a partir de um curso de pedagogia na modalidade a distância.	Tese	Cleonice de Almeida Cunha Lussich	UMESP	2017
O estágio de estudantes de pedagogia: a experiência para além da sala de aula.	Dissertação	Alan Leite Moreira	UFPB	2017

A gente aprende pra caramba! Movências de sentidos: discurso, estágio, identidades docentes.	Dissertação	Sandra Regina de Moura	UFRGS	2017
Estágios obrigatórios em cursos de pedagogia a distância: tensões e possibilidades.	Dissertação	Maria da Conceição Oliveira Santos	UNISANTOS	2017
Fluxo informacional do acompanhamento do estágio supervisionado não obrigatório no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.	Dissertação	Teresinha Pereira da Rocha	UFRN	2018
Estágio curricular: implicações na formação e na atuação para a docência.	Tese	Mari Clair Moro Nascimento	UNESP	2018
A Docência no estágio supervisionado II do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: contribuições para a formação de professores dos anos iniciais no Ensino Fundamental.	Tese	Elenir da Conceição Lima Nicário	UFAM	2018
A complexa relação entre trabalhar, aprender, saber: um estudo sobre o trabalho docente no âmbito do estágio curricular obrigatório do curso de pedagogia.	Tese	Kênia Abbadia de Melo	UFG	2019

Fonte: elaborado pelo autor, com base em: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2019 - 2020.

Observando a lista dos trabalhos selecionados a primeira impressão que se tem é de que se trata de uma grande quantidade de pesquisas que tomam os estágios

no curso de pedagogia como objeto de pesquisa e análise, porém cabe apontar que se trata apenas de uma primeira impressão, observemos a tabela (TABELA 2) abaixo:

Tabela 2 – Distribuição dos trabalhos por natureza da pesquisa

Natureza da pesquisa	Quantidades de Trabalhos
Dissertações	48
Teses	20
Soma total	68

Fonte: elaborada pelo autor, com base em: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2019 - 2020.

Ao se calcular a quantidade de trabalhos, a lista acima corresponde apenas 48,2% de pesquisas que possuem como objeto de estudo o estágio supervisionado no curso de pedagogia do total 141 trabalhos que possuem alguma relação com o estágio (trabalhos que tem o estágio como campo ou fonte de coleta de dados, mas não objeto) e apenas 6,7% dos 1011 trabalhos filtrados na “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações”.

Consideramos que são relativamente poucas as produções que tomam o estágio no curso de pedagogia como objeto de estudo, diante de sua importância no processo formativo de professores como apontado por diversos autores e dispositivos legais (BRASIL, 2008; BRASIL, 2019; PIMENTA, LIMA, 2017; SILVA, GASPAR; 2018).

Apontamos ainda que a “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” trata-se de um vasto banco de dados, e assim sendo nos fornece uma ampla visão das pesquisas que estão sendo desenvolvidas no Brasil nos níveis de mestrado e doutorado.

4.2. Distribuição dos trabalhos por instituição de ensino:

Abaixo apresentamos uma tabela (TABELA 3) que organiza os trabalhos selecionados e distribuídos por instituição de ensino. Tal apresentação se faz importante para podermos observar em quais instituições se concentram os trabalhos que possuem como objeto de estudo o estágio supervisionado no curso de pedagogia.

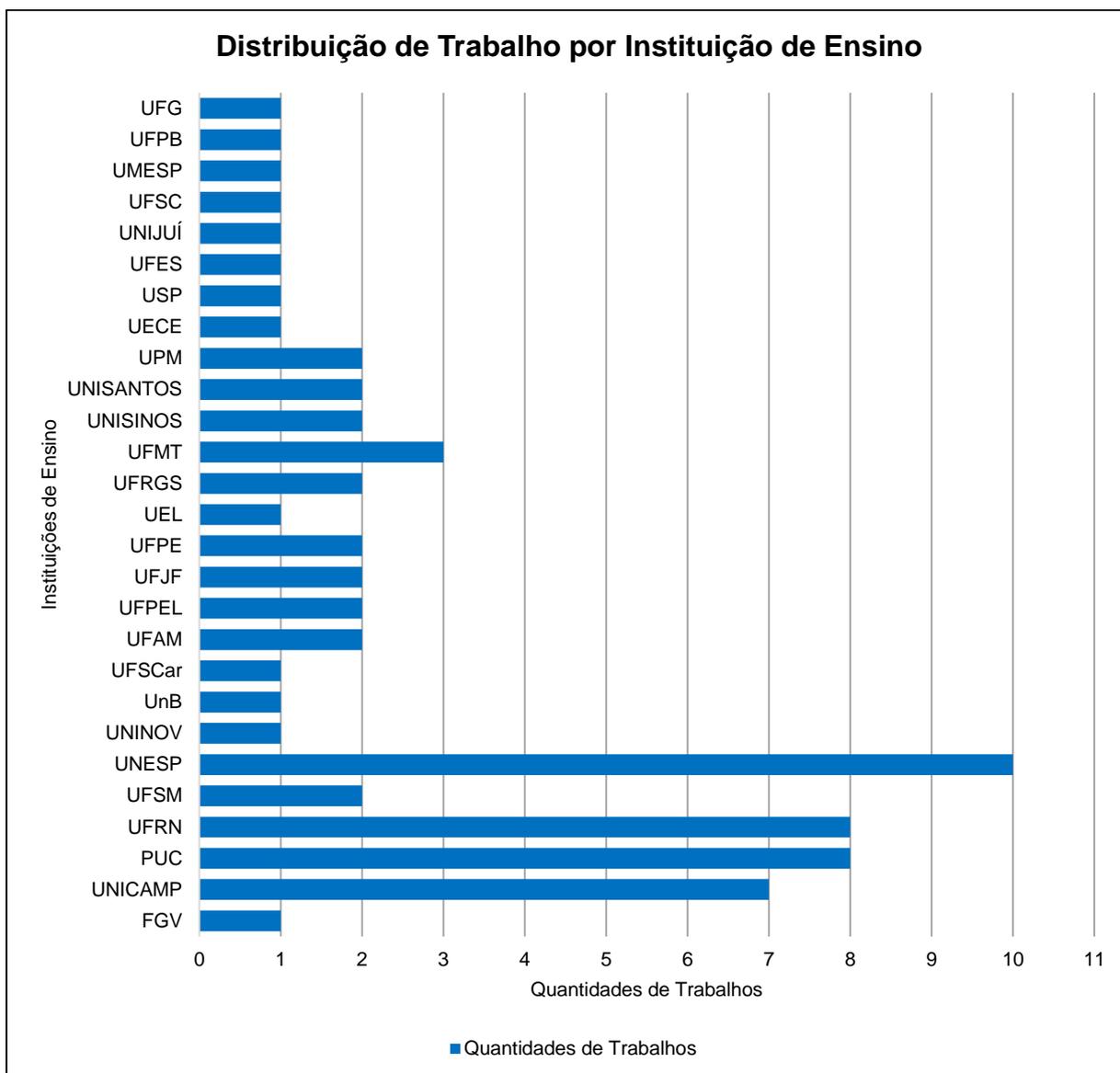
TABELA 3 - Distribuição dos trabalhos por instituição de ensino

Instituições de Ensino	Quantidades de Trabalhos
FGV	1
UNICAMP	7
PUC	8
UFRN	8
UFSM	2
UNESP	10
UNINOVE	1
UnB	1
UFSCar	1
UFAM	2
UFPEL	2
UFJF	2
UFPE	2
UEL	1
UFRGS	2
UFMT	3
UNISINOS	2
UNISANTOS	2
UPM	2
UECE	1
USP	1
UFES	1
UNIJUÍ	1
UFSC	1
UMESP	1
UFPB	1
UFG	1

Fonte: elaborada pelo autor, com base em: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2019 - 2020.

Em complementação a tabela 3, organizamos também um gráfico (GRÁFICO 1) para melhor visualização e comparação dos dados.

GRÁFICO 1 – Distribuição dos trabalhos por instituição de ensino



Fonte: elaborada pelo autor, com base em: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2019 - 2020.

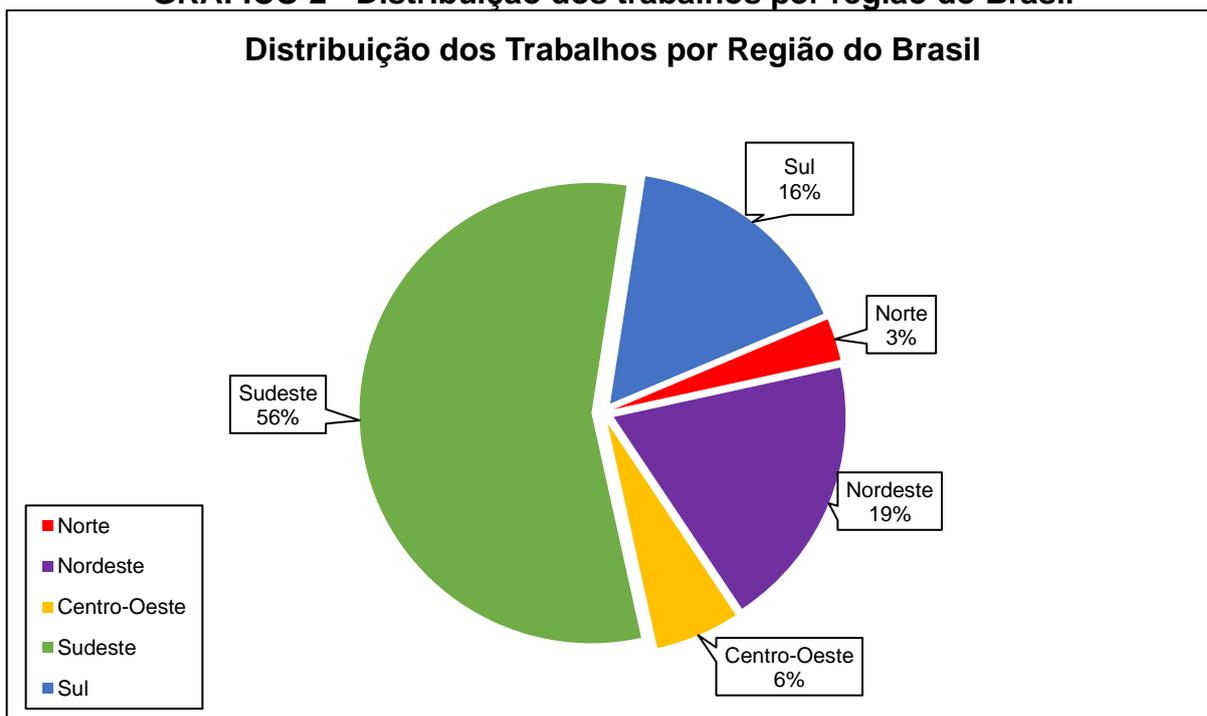
Percebe-se uma maior concentração dos trabalhos na Universidade Estadual Paulista (UNESP) com um total de 10 trabalhos, seguidos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Pontifícia Universidade Católica (PUC) com 8 trabalhos cada, e em terceiro temos a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com um total de 7 trabalhos.

Com os dados podemos perceber também que as pesquisas se concentram em instituições públicas de ensino, que juntas totalizam aproximadamente 74,07% do total das produções selecionadas.

4.3. Distribuição dos trabalhos por região do Brasil:

Apresentamos a seguir a distribuição dos trabalhos por região do Brasil, para melhor visualização e análise escolhemos como forma de apresentação um gráfico (GRÁFICO 2), essa ferramenta nos permitiu observar em qual região se concentram os trabalhos.

GRÁFICO 2 - Distribuição dos trabalhos por região do Brasil



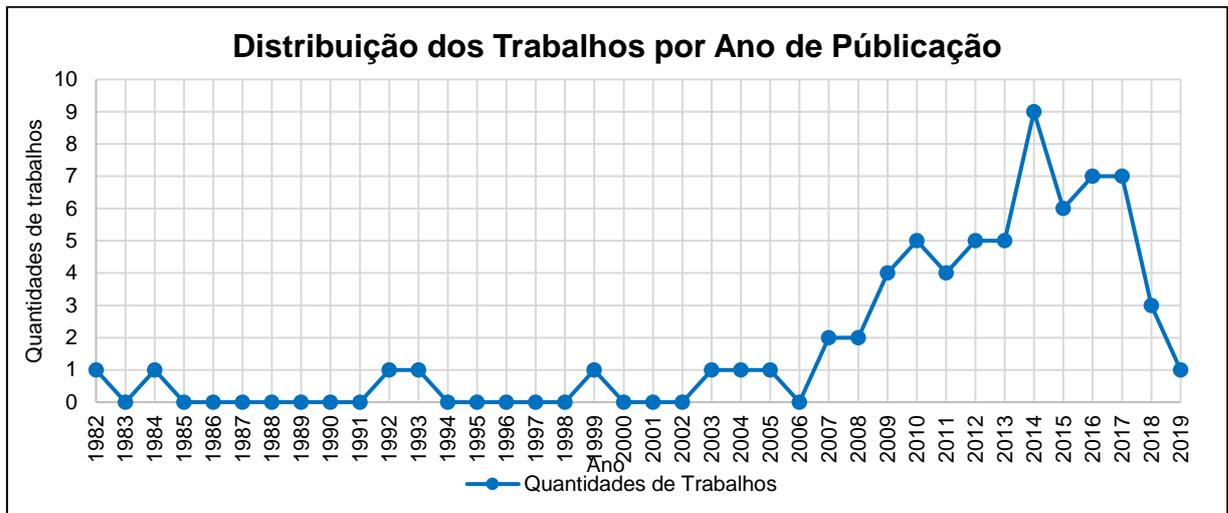
Fonte: elaborada pelo autor, com base em: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2019 - 2020.

Percebe-se uma concentração dos trabalhos na região sudeste que totaliza mais da metade das produções somando 56% do total das pesquisas selecionadas, a região em que menor se tem pesquisas que se debruçam sobre o estágio supervisionado no curso de pedagogia é a região norte que soma 3% das produções.

4.4. Distribuição dos trabalhos por ano de publicação:

Abaixo (GRÁFICO 3) organizamos as teses e dissertações conforme o ano de publicação, compreendemos que dessa forma torna-se possível uma melhor visualização dos dados, permitindo observar em quais períodos houve uma maior incidência de pesquisas sobre o objeto estágio nos cursos de pedagogia.

GRÁFICO 3 – Distribuição dos trabalhos por ano de publicação



Fonte: elaborada pelo autor, com base em: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2019 - 2020.

Percebe-se uma intensificação no número de produções que tomam os estágios no curso de pedagogia como objeto de estudo a partir do ano de 2007, cabe apontar que o ano anterior, ou seja, 2006, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL 2006), que previam que das 3.200 horas mínimas que o curso teria que ofertar, no mínimo 300 horas fossem dedicadas às atividades de estágio supervisionado obrigatório.

Compreendemos que o aumento de trabalhos, ao expressar a importância atribuída às atividades de estágio, relaciona-se com a publicação da Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006) que institui as diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, pela qual se assume, legalmente, o papel cada vez maior atribuído a esse componente curricular no processo de formação do pedagogo. Ao ser assumido, pelo Estado por meio de legislação, como parte essencial do processo de formação, o desenvolvimento de pesquisas também foi impulsionado. Destaca-se, portanto, que há uma relação dialética entre o campo científico e as regulações do processo de formação de pedagogos.

4.5. Distribuição dos trabalhos por programa de pós-graduação:

Apresentamos a tabela 4 que organiza as dissertações e as teses de acordo com os programas de pós-graduação aos quais pertencem, dessa forma podemos visualizar quais programas tem se dedicado mais a estudar o estágio no curso de pedagogia e toma-lo como objeto de estudo em suas respectivas pesquisas.

TABELA 4 - Distribuição dos trabalhos por programa de pós-graduação

Programa de pós-graduação	Total de trabalhos
Educação	60
Profissional em gestão e avaliação da educação pública	1
Educação, arte e história da cultura	2
Educação, matemática e tecnologia	1
Educação contemporânea	1
Educação escolar	1
Políticas públicas, gestão e avaliação da educação superior	1
Gestão da informação e do conhecimento	1

Fonte: elaborada pelo autor, com base em: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2019 - 2020.

Podemos observar que as pesquisas se concentram nos programas de pós-graduação em educação por ser a área mais interessada pelo objeto de estudo. Também é interessante notar que foi encontrado apenas um trabalho de um programa de pós-graduação que não se relaciona diretamente com a educação, trata-se do trabalho intitulado “Fluxo informacional do acompanhamento do estágio supervisionado não obrigatório no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte” (ROCHA, 2018) que discute o processo organizativo do estágio e o tratamento dado a todas as informações desse processo.

4.6. Distribuição dos trabalhos por linhas de pesquisa e áreas de concentração identificadas:

Identificar as linhas de pesquisas e as áreas de concentração tornou-se um desafio não previsto, encontramos muitas dificuldades em localizar essas informações, pois muitos trabalhos não os dispunham.

Mesmo diante do esforço restaram 29 trabalhos em que não foi possível identificar a linha de pesquisa e/ou área de concentração, o que corresponde a aproximadamente 41,17% do total de trabalhos selecionados.

Segue abaixo as tabelas 5 e 6 que organizam as linhas de pesquisas (TABELA 5) e áreas de concentração (TABELA 6) possíveis de serem identificadas:

TABELA 5 - Distribuição dos trabalhos por linha de pesquisas

Linhas de pesquisas identificadas	Total de trabalhos
Metodologia de ensino	2
Formação e profissionalização docente	1
Psicologia da educação	3
Políticas públicas, organização escolar e formação de professores	2
Formação de professores e outros agentes educacionais	1
História, política e sociedade	1
Currículo	1
Formação de professores: ensino, práticas e processos educativos	1
Universidade, teoria e prática	1
Culturas, memórias e teorias da educação	1
Práticas pedagógicas e currículo	2
Formação, saberes e desenvolvimento profissional	1
Formação de professores	1
Educação, política, filosofia e história	1
Processos formativos, ensino e aprendizagem	1
Cultura, currículo e formação de educadores	1
Processos formativos, infância e juventude	1
Formação de professores, currículos e práticas pedagógicas	1
Sexualidade cultura e educação sexual	1
Formação de educadores	1
Arte, linguagem e currículo	1
Gestão da informação e do conhecimento	1
Teorias e práticas pedagógicas	1
Trabalho, educação e movimentos sociais	1

Fonte: elaborada pelo autor, com base em: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2019 - 2020.

TABELA 6 - Distribuição dos trabalhos por áreas de concentração

Áreas de concentração identificadas	Quantidade total de trabalhos
Metodologia de ensino	2
Ensino e práticas culturais	1
Desenvolvimento profissional docente: formação de professores	1
Professores e políticas educacionais	1
Ciências sociais na educação	1
Educação	1
Formação de professores e trabalho docente	2

Pensar sobre as linhas de pesquisas e as áreas de concentração nos remete às tendências e aos enfoques nos quais o objeto vem sendo focado, ou seja, a partir de que perspectiva os pesquisadores estão “lendo” o estágio. Compreendemos que os dados nos indicam que há poucas pesquisas que concebem o estágio a partir da categoria trabalho, tendência esta já é explicitada por Tardif e Lessard (2014), tais autores destacam que as pesquisas que se propõem pensar a formação e o trabalho docente tendem a observar e a focar a sua análise em seus processos, atividades e aspectos didáticos relacionados ao ensino-aprendizado, dessa forma a análise fica limitada e muitas vezes descontextualizada, pois não se colocam em questão os condicionantes concretos do trabalho docente, que nessa no caso aqui em discussão, ocorre dentro do estágio.

4.7. Distribuição dos trabalhos por foco de análise:

Após a identificação dos trabalhos e a extração das informações desenvolvemos um processo que consistia em destacar o principal foco de análise de que cada trabalho e construir categorias analíticas, ou seja, buscamos observar o qual aspecto do estágio as pesquisas buscavam destacar.

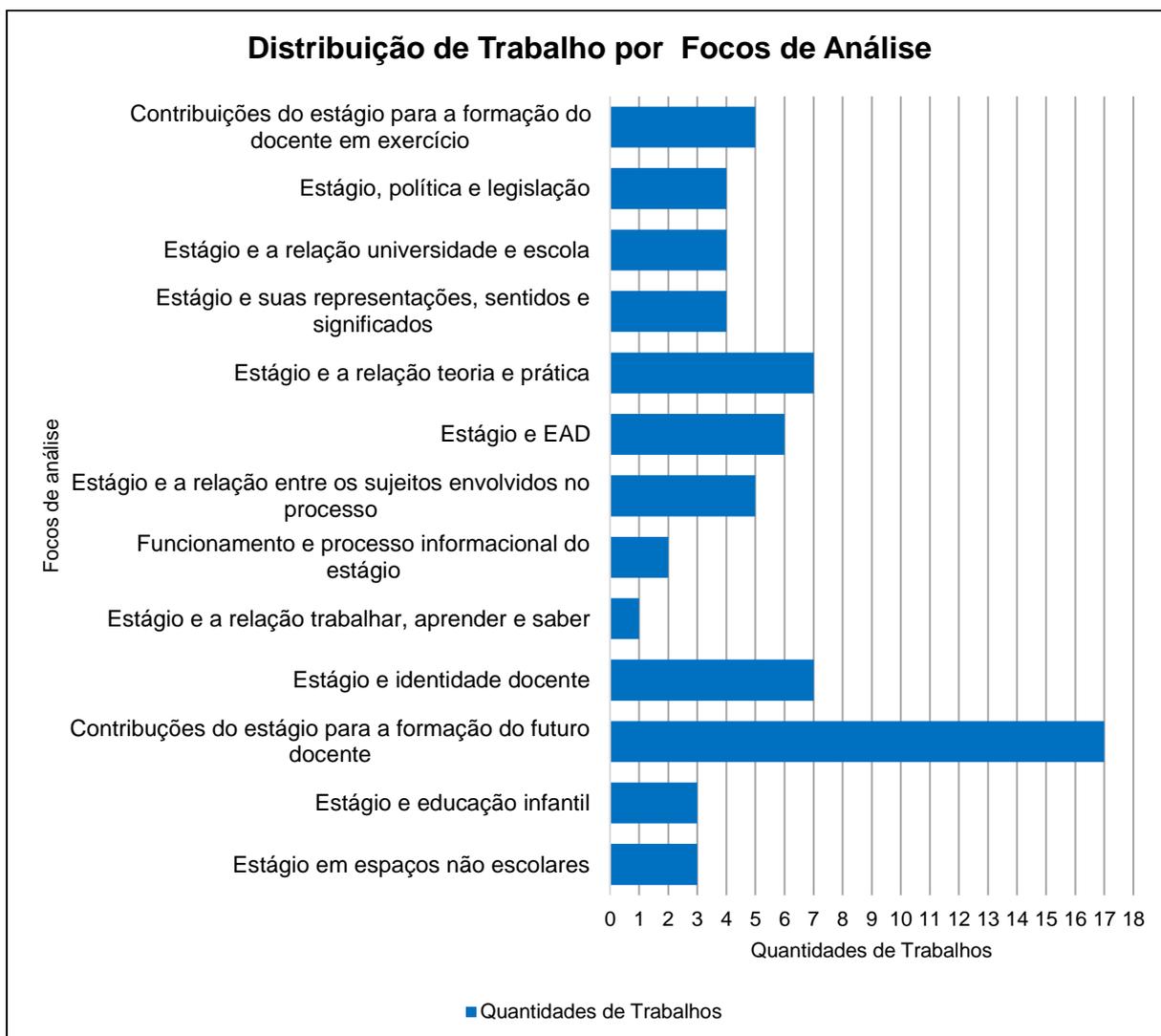
Foi possível elencar um total de 13 categorias analíticas que aglomeram os trabalhos por foco de análise, apresentamos uma tabela (TABELA 7) com essas categorias e um gráfico (GRÁFICO 4) que nos permite comparar os dados.

Tabela 7 - Distribuição dos trabalhos por focos de análise

Focos de análise	Quantidades de Trabalhos
Estágio em espaços não escolares	3
Estágio e educação infantil	3
Contribuições do estágio para a formação do futuro docente	17
Estágio e identidade docente	7
Estágio e a relação trabalhar, aprender e saber	1
Funcionamento e processo informacional do estágio	2
Estágio e a relação entre os sujeitos envolvidos no processo	5
Estágio e EAD	6
Estágio e a relação teoria e prática	7
Estágio e suas representações, sentidos e significados	4
Estágio e a relação universidade e escola	4
Estágio, política e legislação	4
Contribuições do estágio para a formação do docente em exercício	5

Fonte: elaborada pelo autor, com base em: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2019 - 2020.

GRÁFICO 4 - Distribuição dos trabalhos por focos de análise



Fonte: elaborada pelo autor, com base em: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2019 - 2020.

Podemos observar que a maior concentração de trabalhos está na categoria temática “Contribuições do estágio para formação do futuro docente” com 17 trabalhos, o que mostra a preocupação em se compreender como o estágio vem contribuindo (ou não) e de que forma para a formação inicial docente. Esta categoria se relaciona profundamente com a categoria temática “Estágio e a relação teoria e prática”, esta com um total de 7 trabalhos em que se concentram pesquisas que procuram entender não só como ocorre a relação entre aspectos teóricos e práticos no estágio, mas abordam também a relação do estágio com as demais disciplinas e atividades dos currículos de pedagogia. Apontamos que a categoria “Estágio e identidade docente” também ocupa o segundo maior número de pesquisas.

Já a categoria “Estágio e a relação trabalhar, aprender e saber” é a categoria que menos há trabalhos concentrados, indicando que o foco das pesquisas encontram-se muito mais direcionadas aos aspectos relacionado ao “como” ensinar o futuro professor e os processos de ensino-aprendizado necessários para esta tarefa, do que compreender o estágio dentro de uma dinâmica maior e inseri-lo no mundo do trabalho.

Abaixo discutimos os aspectos de cada categoria e os trabalhos que a compõe, destacando as os recortes teóricos-metodológicos, as aproximações e os distanciamentos entre eles, assim como tecemos algumas considerações.

4.7.1. Estágio em espaços não escolares e/ou extra-classe:

Nessa categoria constam os trabalhos que tem o estágio supervisionado em pedagogia como objeto de estudo, porém o procuram focalizar sua análise em estágios desenvolvidos em espaços não escolares ou fora do ambiente da sala de aula. Esta categoria foi criada devido à existência de três trabalhos, Silva (2016), Pereira (2017) e Moreira (2017).

O trabalho “Percurso de formação profissional de estagiárias de pedagogia em um serviço de apoio especializado (1995-2015)” (SILVA, 2016) realiza uma pesquisa documental sobre a formação de estagiários em pedagogia em um serviço de apoio especializado; o trabalho “O estágio curricular supervisionado em espaços não escolares no curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB): as contribuições no percurso formativo” (PEREIRA, 2017) trata-se de uma tese que focaliza o estágio em ambiente não escolar; e o trabalho “O estágio de estudantes de pedagogia: experiência para além da sala de aula” (MOREIRA, 2017) trata-se de uma dissertação de mestrado e focaliza em sua análise o estágio realizado dentro da escola, porém em ambiente que não a sala de aula.

Ambas as pesquisas procuram compreender como o estágio supervisionado nesses ambientes e nessas configurações podem contribuir para a formação docente e em que aspectos contribuíram para isso.

Dois dos trabalhos têm procedimentos metodológicos bem semelhantes (PEREIRA, 2017; MOREIRA, 2017), tratam-se de pesquisas qualitativas, se valendo da pesquisa documental, bibliográfica, além de entrevistas semiestruturadas para coleta de dados com os sujeitos participantes da pesquisa.

Além dos documentos tais como os PPP (Projeto Político Pedagógico do curso) e relatórios, os dados foram colhidos com sujeitos envolvidos no processo de estágio, ou seja, os sujeitos de ambas pesquisas foram estagiários e coordenadores/supervisores de estágio, o trabalho escrito por Moreira (2017) ainda trás como participante da pesquisa a gestora responsável pelo estágio da instituição. O trabalho de Silva (2016) toma como procedimento metodológico somente a coleta de dados em documentos fornecidos pela instituição estudada.

A base teórica em que se apoiam os trabalhos só foram destacadas pelo trabalho de Pereira (2017), tal trabalho cita os autores Almerindo Janela Afonso (2014, 2001), Bauman (2012), Brandão (1995), Contreras (2013) Chizzoti e Ponce (2012), Marcelo Garcia (1999), Gohn (2013, 2010), Grundy (1991), Haddad (2016), Pimenta e Lima (2004), Freire (1967, 1980, 1983, 1987, 1989, 1992, 2000, 2002, 2006, 2013), Feldmann (2014, 2009), Gimeno Sacritán (2007, 2002, 2000, 1999), Vásques (2011) e Zabalza (2014) como sendo a sua fundamentação teórica.

Os resultados apontam que o estágio em ambientes não escolares e/ou fora do ambiente da sala de aula trazem importantes contribuições para a formação docente, permitindo a ampliação do repertório e atuação profissional, assim como também desempenha o papel de apoio (no trabalho desenvolvido pelo estagiário) para as unidades/intuições concedentes para o desenvolvimento do estágio.

Porém os programas de estágio realizados ambientes escolares (mas fora da sala de aula) ou em instituições, possuem algumas lacunas que merecem ser observadas, uma delas é o distanciamento entre a teoria e a prática na atuação, e o deslocamento de funções de docentes para orientadores/condutores de “terapias”.

Destacamos que a realização de estágios em instituições não escolares são importantes para a formação docente, pois compreendemos que a escola não é a única instituição possível em que se pode desenvolver processos de ensino e aprendizado, segundo Pierro e Fontoura (2009, p. 3-4), ao analisarem a relação entre escolas e museus, consideram que:

[...] escola e espaços educadores, estão comprometidos com uma dimensão da complexidade onde os saberes tanto vividos como aprendidos referenciam-se na sociedade. Esses setores postulam compromisso com a educação quando estudam a cultura, acumulam, preservam, constroem e divulgam saberes (PIERRO, FONTOURA, 2009, p. 3-4).

Pimenta e Lima (2017) relatam a importância de atividades de estágio em espaços para além da sala de aula como forma de ampliar a visão dos alunos sobre a complexidade da educação, assim como da atuação docente, e salienta que para este se tornar uma vivência enriquecedora para a formação deve-se privilegiar a reflexão sobre como estes espaços e suas respectivas atividades se articulam e influenciam o trabalho desenvolvido na escola, assim como a escola influencia e se articula a estes espaços.

Por outro lado, compreendemos, a partir das considerações de Tonácio (2009), que a realização de estágio em ambientes não escolares se relaciona também com a ampliação legal de atuação do pedagogo. Se por um lado esse fato aumenta o campo profissional de trabalho, por outro reflete o processo de fluidez e “elasticidade” que a identidade docente vem passando.

A partir da ampliação dos tempos-espaços para a educação, a própria identidade profissional do professor foi posta em questão. No lugar do docente ou professor, surgiu o educador... figura indefinida e permeável, que abarcou pluralidade de conhecimentos e saberes [...] em espaços escolares e não escolares (BRASIL, 2005, p.7). Com isso, as formas de trabalho docente e seus espaços de atuação (como empresas, instituições de saúde, presídios, ONGs, movimentos sociais, dentre outros) se tornaram diversos e, muitas vezes, dispersos (TONÁCIO, 2009, p.5).

A identidade docente passa a se ampliar de tal modo que a figura do professor vai aos poucos ficando disforme e assumindo responsabilidades e atividades que não lhe cabem e para o qual não está preparado, intensificando o seu trabalho, tais aspectos são inclusive legitimados no universo legal.

4.7.2. Estágio e educação infantil:

Nessa categoria constam os trabalhos que focalizam a sua análise nos estágios que ocorrem na educação infantil, procurando compreender a especificidade da formação do professor para atuar nessa etapa da educação básica e a contribuição desse estágio para a formação docente, tecendo também relações entre as disciplinas de educação infantil e o estágio no curso de pedagogia.

Foi possível agrupar três trabalhos nessa categoria, são eles: as teses de doutorado intituladas “O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?” (MELO, 2014), “Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia: estágio e pesquisa” (DRUMOND, 2014), e

uma dissertação de mestrado denominada de “Ensinando futuros professores: primeiras experiências em estágio supervisionado” (CARVALHO, 2014).

As pesquisas são de caráter qualitativo e possuem procedimentos metodológicos bem semelhantes, destacando as entrevistas semiestruturadas, questionários e pesquisa (observação) de campo, de forma combinatória ou não, também fazem uso de pesquisa documental. Somente o trabalho de Carvalho (2014) faz uso apenas de entrevistas como ferramenta de coleta de dados.

Os participantes das pesquisas são compostos por estagiários que realizam o estágio dentro da modalidade de educação infantil, pois elas procuram compreender o fenômeno pela visão e percepção destes sujeitos.

Dois dos trabalhos destacaram a sua fundamentação teórica, são eles Melo (2014) que se fundamenta na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e do dialogismo de Bakhtin; e o trabalho de Carvalho (2014) que destaca como sendo o seu suporte teórico Shulman apud Mizukami (2004), Gomes (2009) e Nóvoa (2007).

Os resultados das pesquisas desse grupo apontam que o estágio se constitui como um importante espaço para a formação docente e construção de saberes necessários para a atuação profissional, para além de ser um espaço de articulação e reflexão teórico-prática, ou nas palavras de Melo (2014) “práxis”, porém também destacam a existência as lacunas presentes nesse momento que podem fragilizar a formação, e que cabe as instituições de ensino propiciar uma formação de qualidade.

Segundo a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que define as diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação infantil compõe a primeira etapa da educação básica que visa o desenvolvimento de crianças em todos os seus aspectos de até cinco anos de idades (BRASIL, 1996).

Segundo Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018), a educação para crianças pequenas ficou “esquecida” nos cursos de formação de professores e, somente a partir da LDB/96, inicia-se um movimento nas instituições de ensino para se organizar o seus currículos no sentido de apropriar-se das especificidades do espaço e tempo da educação infantil e oferecer uma formação docente que atenda às necessidades deste nível do ensino. O desenvolvimento do estágio neste nível é previsto na Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 de maio de 2006 como parte do processo formativo do pedagogo.

Compreendemos que os resultados apontam para o estágio como um espaço de profissionalização tal como destacam Silva (2015) e, Silva e Gaspar (2018) que concebem o estágio como um espaço privilegiado para que o aluno aprenda sobre a profissão em um contexto real de trabalho, no caso a educação infantil, entrando em contato com situações concretas e aprendendo a como lidar com tais situações do cotidiano de trabalho.

Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018) destacam que o estágio na educação infantil consiste em um espaço e tempo que pode permitir ao estudante-estagiário:

[...] ampliar o olhar para as crianças e para a ação pedagógica, como um tempo e um espaço de produção e de constituição de como ser professor/a de Educação Infantil (ALBUQUERQUE, ROCHA, BUSS-SIMÃO, 2018, p.14).

A relação entre teoria e prática também é apontada como um processo importante no trabalho, porém ainda é realizado com lacunas. Pimenta e Lima (2017) trazem esta discussão entre as diferentes concepções sobre a relação entre teoria e prática, bem como os conceitos de práticas que são adotadas na maioria dos estágio, que no geral são práticas desprovidas de reflexão e criatividade ou meras reproduções de modelos, este fato torna a formação de professores bastante deficitária; autoras citam a “práxis” com uma forma de superação a essas visões e o estágio como uma atitude de pesquisa, de modo a formar um profissional capaz de pensar sobre o seu meio e agir sobre ele em um movimento constante de reflexão-ação.

Pelo exposto, compreendemos que em um espaço de atuação, tal como a educação infantil, relativamente novo na composição da educação básica, exige do professor esta postura de pesquisar, pensar e agir sobre o seu trabalho de forma criativa e crítica.

4.7.3. Contribuições do estágio para a formação do futuro docente:

Apesar de já citarmos que trabalhos das categorias acima descritas também investigam as contribuições de determinados aspectos/especificidades do estágio para a formação, foi necessário criar uma categoria que englobasse as teses e dissertações que têm como principal foco de análise e reflexão investigar como e em que medida os estágios no curso de pedagogia contribuem, ou não, para a formação do docente.

Os trabalhos aqui apresentados não fazem um recorte sobre determinada categoria de estágio, como as categorias acima realizaram para a construção de seus processos investigativos. Destacamos também que constam nessa categoria os trabalhos que procuram compreender os impactos de alguns programas de estágios na a formação docente.

Dessa forma, essa categoria é composta por 17 trabalhos, 14 correspondem a dissertações de mestrado e 3 são teses de doutorados, são eles:

- “O estágio com espaço de elaboração dos saberes docentes e a formação do professor” (SANTOS, 2008);
- “Estágio supervisionado e aprendizagens da docência” (MAGALHÃES, 2008);
- “A contribuição do estágio na construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência no curso de pedagogia. (SANTOS, 2009);
- “Trajetórias de formação e a construção dos saberes docentes: investigando tempos e espaços formadores a partir da experiência de formação inicial” (SANTOS, 2010);
- “A contribuição do estágio supervisionado para a formação reflexiva do pedagogo” (BRASIL, 2010);
- “Estágio: eixo articulador da formação inicial de professores para os primeiros anos da educação básica” (LAZZARIN, 2011);
- “O estágio e a política de formação do educador: um estudo a partir de programas e projetos da rede municipal de ensino do Recife” (FRANCELINO DE SALES, 2011);
- “O estágio curricular na formação do pedagogo: um estudo utilizando a metodologia da problematização” (DOMINGUES, 2012);
- “Pedagogos em (trans) formação: do estágio supervisionado à fase inicial da carreira docente” (ENDERLE, 2014);
- “A importância do estágio na formação inicial do professor como eixo norteador para práticas interdisciplinares” (NEVES, 2014);
- “O Programa Bolsa Estágio Formação Docente e a formação inicial de professores no Estado do Espírito Santo: uma experiência de aprendizagem da docência” (FIN, 2015);

- As (im) possibilidades de graduandos do curso de Pedagogia constituírem-se como sujeitos intérpretes-historicizados: uma análise sobre os estágios curriculares supervisionados (SCHADEN, 2015);
- “Imagens em claro/escuro: o cenário do estágio não obrigatório na formação inicial de graduandas dos Cursos de Pedagogia” (COSTA, 2016);
- “Encontros de formação na educação infantil: experiências partilhadas no estágio supervisionado do curso de pedagogia” (SILVA, 2016).
- “O estágio curricular na trajetória de estudantes de Pedagogia” (CHRISTOVAM, 2017);
- “Estágio curricular: implicações na formação e na atuação para a docência” (NASCIMENTO, 2018);
- “Docência no estágio supervisionado II do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: contribuições para a formação de professores dos anos iniciais no Ensino Fundamental” (NICÁRIO, 2018).

Foi possível perceber que cada um dos trabalhos acima lançam mão de mais de um procedimento metodológico e instrumento para coleta de dados, apenas três trabalhos descrevem como meio de coleta de dados um único meio, são eles: Santos (2010) que se utiliza da investigação narrativa com três professora formadas, Schaden (2015) com questionários aplicados a graduandos de pedagogia que cursavam a disciplina de estágio, e Silva (2016) que realiza uma pesquisa documental.

A maioria das pesquisas se descreve como sendo de abordagem qualitativa, e as que não realizam essa distinção em seus resumos podem ser assim classificadas.

Entre os procedimentos metodológicos mais utilizados podemos citar os questionários, as entrevistas, a análise documental e a pesquisa de campo (observação e construção de diário/cadernos de campo). Porém também foi possível identificar a investigação narrativa (SANTOS, 2010), sessão reflexiva e vídeo formação (BRASIL, 2010), metodologia da problematização com o arco de Maguerz (DOMINGUES, 2010) e narrativas autobiográficas (ENDERLE, 2014).

Também foi encontrado um trabalho que faz um estudo de caso (NICÁRIO, 2018) e um trabalho (FIN, 2015) que utiliza o grupo de discussão com estagiários para desenvolver a pesquisa.

As fontes de dados também foram bem diversificadas e se constituíram de egressos do curso de pedagogia, estagiários, documentos (PPP, relatórios, etc.) professores das escolas, professores supervisores de estágios, auxiliares de educação, diretores e coordenadores.

Entre os trabalhos que compõem esta categoria pode-se perceber uma vasta variedade de estudiosos utilizados para embasar as pesquisas, porém pode-se identificar que a estudiosa Selma Garrido Pimenta é mais comumente utilizada como fundamentação teórica, esta autora é referência dentro da temática formação de professores.

Os estudos indicam que se faz necessário uma reestruturação não só dos estágios supervisionados, mas do currículo como um todo de forma a favorecer a relação entre teoria e prática em todos os momentos do curso, pois foi percebido que o estágio acaba sendo concebido e colocado como elemento isolado do currículo.

Este fato é apontado por Pimenta e Lima (2017) como uma das grandes dificuldades dos cursos de formação de professores, tornar o trabalho docente, neste caso, o estágio, como um dos eixos estruturantes do processo formativo é uma das formas de romper com visões que dicotomizam “teoria e prática” como elementos distintos e/ou separados, neste sentido sugere a *práxis* e o estágio como pesquisa, formando um docente que reflete e pesquisa sobre o seu próprio trabalho e todos os aspectos que o envolve.

Os resultados das pesquisas também apontam que o estágio é um momento muito importante da formação, pois contribui de forma significativa na construção de saberes e a familiarização com processos importantes a docência.

Mesmo diante da importância dessa formação inicial dos professores, pois ela se encarrega de fornecer as principais bases de sustentação do trabalho docente, segundo Cantarelli, Facci e Campos (2017, p.9) ainda é incipiente, o que nos faz refletir sobre a qualidade dos cursos de formação de professores, em especial, os de pedagogia, e que “tipo” de professor estão formando.

Os resultados também destacam que o estágio não se trata apenas de um espaço de formação inicial. Os professores que recebem estagiários podem nesse momento repensar a própria prática, portanto o estágio é concebido como um espaço de co-formação entre os envolvidos no processo e de formação continuada para os professores em já em exercício.

Pimenta e Lima (2017) e Rodrigues (2012) salientam que o estágio é um espaço em que os professores têm a oportunidade de refletir sobre si e seu trabalho, assim sendo, tem um caráter também de formação continuada.

Os programas que oferecem bolsas para o desenvolvimento dos estágios são concebidos como importantes se bem direcionados e supervisionados, pois contribuem para aproximar o estudante da realidade escolar e proporcionar situações de aprendizagem compartilhada.

4.7.4. Estágio e identidade docente:

Nessa categoria encontram-se os trabalhos que procuram compreender o estágio como um espaço privilegiado de construção da identidade profissional docente e dos “saberes” que não só constituem essa identidade, mas são fundamentais para a atuação do futuro professor.

Foi possível encontrar 7 trabalhos que trazem como foco de análise a construção da identidade do professor, são eles:

- “Estágio curricular: um estudo a partir das significações sociais construídas pelas estagiárias sobre o curso de pedagogia/ce/ufsm” (STIVANIN, 2007);
- “Possíveis contribuições do estágio curricular supervisionado para a construção da identidade profissional de professor” (NEVES, 2011);
- “O estágio curricular supervisionado na formação de licenciandas de Pedagogia: os movimentos da constituição da identidade docente em narrativas de si” (RAMPAZO, 2013);
- “Processo identitário e saberes docentes: um estudo a partir da prática de ensino no estágio do curso de pedagogia da UFRN” (SILVA, 2015);
- “Constituição da identidade profissional docente no curso de Pedagogia a partir do estágio supervisionado” (SOUZA, 2015);
- “O estágio supervisionado obrigatório na formação docente: um estudo a partir de um curso de pedagogia na modalidade a distância” (LUSSICH, 2017);
- “A gente aprende pra caramba! Movências de sentidos: discurso, estágio, identidades docentes” (MOURA, 2017).

Pode-se perceber que 4 dos trabalhos descritos acima (NEVES, 2011; RAMPAZO, 2013; SILVA 2015; SOUSA 2015) destacam em suas pesquisas como o estágio em seus mais variados aspectos, em especial atividades do dia a dia do

estágios, tal como a regência, auxilia, influencia e condiciona o processo de construção da identidade docente.

O trabalho de Stivanni (2007) e Lussich (2017) realizam a sua análise de como o estágio contribui na construção da identidade docente através das representações, sentidos, significados e valores atribuídos ao estágio e todos os processos que nele ocorrem por estudantes de pedagogia que estão na condição de estagiários, o trabalho de Lussich (2017) ainda traz os coordenadores e professores tutores como participantes da pesquisa agregando a perspectiva destes sobre o fenômeno.

A pesquisa de Moura (2017) destaca a questão do acolhimento dos estagiários como fator que contribui na construção da identidade docente, e o faz a partir do ponto de vista de professoras em exercício.

As pesquisas se descrevem como sendo de natureza qualitativa e fazem uso de uma diversidade de procedimentos metodológico para coleta e análise de dados, entre eles podemos destacar a entrevista que aparece em todos os trabalhos como sendo o principal meio de coleta de dados.

Porém, também podemos destacar a narrativa ou relato autobiográfico (STIVANIN, 2007; RAMPAZO, 2013), relato de experiência (LUSSICH, 2017) e o estudo de caso com grupo focal (MOURA, 2017) como meios de coleta de dados.

Com relação à fonte de coleta de dados pode-se encontrar estagiários, alunos egressos, coordenadores, professores, documentos (tais como os relatórios de estágio e PPPs dos cursos de pedagogia pesquisados), de forma combinada ou não.

Dos sete trabalhos que compõe esta categoria, 4 explicitaram a base teórica em que se apoiam nos resumos, e podemos destacar Maurice Tardif e Selma Garrido Pimenta como principais referenciais.

Os resultados apontam o estágio como um espaço importante da formação para a constituição da identidade profissional docente, mesmo com lacunas que precisam de atenção, permitindo aos estudantes compreender as atividades que compõe a profissão e a responsabilidade diante de uma turma.

Pode-se citar como exemplo das lacunas descritas acima a dificuldade da universidade, na figura do professor supervisor, realizar o acompanhamento dos estagiários (o que sugere que o vínculo escola-universidade precisa ser fortalecido) e o reconhecimento da figura do estagiário como sujeito em processo de aprendizado que precisa ter suas peculiaridades respeitadas.

Compreendemos, a partir das contribuições de Silva (2015) e de Silva e Gaspar (2018), que o estágio é um momento importante e privilegiado no o processo de constituição da identidade docente, este processo está intimamente relacionado com as experiências vivenciadas dentro dele, porém não se limita a este momento.

Dentre estes adjetivos, o sentimento de gratidão pelas pessoas que contribuíram com a formação e ao processo de construção da identidade docente, enfatiza, também que as experiências com os professores formadores foram importantes no percurso da formação e, conseqüentemente, traduziram-se em experiências formadoras acerca da docência (SILVA, 2015, p.15).

Diante do exposto pode-se perceber que a construção da identidade docente é carregada de uma carga afetiva e emocional que transcendem o momento do estágio, e é esta carga que acaba se tornando um dos aspectos que impulsiona o processo de constituição da identidade docente.

As pesquisas destacam o estágio como um espaço em que o estudante pode compreender a dimensão política, social e educativa da profissão docente. Os resultados também trazem que o estágio é um espaço de ressignificação da docência e conseqüentemente da identidade em construção, uma vez que esta já é composta por vivências anteriores ao momento da graduação.

O estágio também é um momento de se repensar esta identidade, assim como compreendê-la como parte integrante de um processo social maior, inserida em um contexto histórico, econômico e político que clama por transformações e coloca inúmeros desafios para os professores, tal como nos apresenta Silva (2015, p.15):

A percepção do 'professor que foi crescendo' dentro de cada um assumiu ainda um veio reivindicatório ao se aliar aos objetivos de uma escola de qualidade. A construção da identidade docente emerge também de aspectos relacionados às condições de trabalho, de desenvolvimento profissional e requer a militância dos professores para estas conquistas [...]. Desde as concepções acerca da formação por parte dos formadores, a presença marcante em suas estratégias de ensino e também experiências na docência pode determinar um "tornar-se professor" mais comprometido com a educação, a escola, o ensino.

Os resultados também frisam a importância de se alinhar teoria e prática, pois percebe-se uma dissociação entre estes elementos, colocando esta dimensão como um dos elementos que constitui a atividade docente que se objetiva reflexiva e a identidade profissional.

4.7.5. Estágio e a relação trabalhar, aprender e saber:

Esta categoria foi criada devido à existência do trabalho “A complexa relação entre trabalhar, aprender, saber: um estudo sobre o trabalho docente no âmbito do estágio curricular obrigatório do curso de pedagogia” (MELO, 2019).

O trabalho acima citado tem como ponto de discussão e destaque as relações entre trabalho e aprendizagem como uma das dimensões que compõe os estágios supervisionados, a partir, principalmente, da abordagem teórico-metodológica ergológica do trabalho.

A pesquisa valeu-se como procedimento metodológico de um estudo de caso múltiplo que envolveu como participantes professores orientadores de estágio, professores supervisores e estagiários. Também utilizou-se de conversas embasadas em fotografias, entrevistas e observações de campo.

Os resultados apontam para a complexidade existente na relação trabalhar e aprender no estágio supervisionado, e para a facilidade existente em se estruturar uma formação em que as dimensões não dialogam. Diante disto o estudo sugere que a melhor forma de encarar este desafio é o trabalho coletivo e cooperativo em todo o processo de estágio promovido pelo diálogo com todas as partes e sujeitos do processo.

O estágio como um espaço privilegiado de aprendizagem da profissão e formação do futuro trabalhador é previsto pela Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), destacando que este deve ocorrer no espaço “real” de trabalho e sob supervisão.

A partir dessa consideração compreendemos que o estágio não está “isento” de sofrer influência dos condicionantes do trabalho docente, no qual destacamos o fenômeno da “precariedade subjetiva” descrita por Linhart (2014). Dessa forma, segundo Cantarelli, Facci e Capos (2017), podemos entender que não é só o trabalho docente que pode ser alienante e fonte de sofrimento, mas também a sua formação.

Também compreendemos que esta dificuldade encontrada em articular as esferas “trabalho” e “educação” se deva pela própria forma de se conceber teoria e prática dentro do currículo, que segundo Pimenta e Lima (2017) muitas vezes é concebido como elementos opostos e independentes, e o currículo organizado de forma fragmentar.

4.7.6. Funcionamento e processo informacional do estágio:

Nessa categoria encontram-se os trabalhos que discutem o modo de funcionamento e organização do estágio e o tratamento das informações e dados que são gerados no processo.

Foram encontrados dois trabalhos com foco nessa perspectiva analítica, são eles:

- “O estágio supervisionado no currículo do curso de pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora: um meio para a interrelação teoria-prática e para a integração com as escolas de educação básica” (PEDRO, 2013);
- “Fluxo informacional do acompanhamento do estágio supervisionado não obrigatório no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte” (ROCHA, 2018).

Cabe destacar, novamente, que o trabalho de Rocha (2018) não compõe diretamente a área da educação, fazendo parte do programa de “Pós-graduação em gestão da informação e do conhecimento”.

A pesquisa de Pedro (2013) buscou compreender como o estágio é organizado dentro do currículo de pedagogia e quais os processos envolvidos nessa organização. Através deste estudo procurou evidenciar as lacunas existentes e propôs intervenções que melhorassem o processo e auxiliassem nos desafios encontrados, tendo como base teórico metodológica autores como Helena Maria dos Santos Felício e Ronaldo Alexandre de Oliveira, Iraíde Marques de Freitas Barreiro e Raimunda Abou Gebran, Miriam Darlete Seade Guerra, Stela Conceição Bertholo Piconez, Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima e Geiza Torres Gonçalves Araújo.

Já Rocha (2018) busca compreender a informações que são construídas durante o estágio supervisionado contextualizando-as em uma política da informação, sendo um trabalho de cunho qualitativo e descritivo, tem como principal base teórica-metodológica os estudos de Adriana Beal.

Ambos trabalhos se utilizaram de entrevistas, o trabalho de Pedro (2013) também adotou como ferramenta os questionários. Os participantes da pesquisa foram professores orientadores de estágio, gestores envolvidos com o processo de estágio, supervisores nas escolas e estagiários.

Os resultados das pesquisas apontam que há pouca integração entre as atividades desenvolvidas no estágio com o currículo como um todo, esta “fragmentação” curricular é apresentada por Pimenta e Lima (2017) como uma grande

dificuldade de superação dos cursos de formação de professores, em especial no que diz respeito da à articulação das disciplinas com o estágio, este último acaba sendo concebido como uma atividade independente do currículo.

Calderano (2013) salienta a necessidade de construção de projetos políticos pedagógicos dos cursos de formação de professores e projetos de estágio melhores estruturados e mais claros quanto aos procedimentos, objetivos e concepções, como uma das formas de superação dessa falta de integração entre as disciplinas e atividades que compõe o currículo.

Também é apontado pelos resultados a carência de um modelo informacional que condense as informações do estágio para o professor supervisor, já que este supervisiona uma grande quantidade de alunos-estagiários, além das demais atividades acadêmicas que compõem as suas atribuições.

Compreendemos que mesmo que existisse um modelo ou ferramenta que condensasse as informações do estágio, apesar de “facilitar” o trabalho dos professores supervisores, este seria apenas um alívio momentâneo, pois o que torna o seu trabalho um “fardo” pesado e difícil de carregar, assim como, muitas vezes, fonte de sofrimento possui raízes muito mais profundas e estruturais, segundo Tonácio (2009, p.5) o que se percebe é um processo de “*intensificação*” constante do trabalho.

Rodrigues (2012) aponta que essa intensificação pode ser percebida, por exemplo, na quantidade de alunos para supervisionar que extrapolam o limite do que se é possível de se fazer com qualidade e atenção que a tarefa de supervisionar exige, agrega-se a isso a exigência de cumprir as demais atividades da docência.

Segundo Rigolon e Venco (2013) isto pode vir a se tornar fonte de sofrimento, e segundo Linhart (2014) uma condição de “precariedade subjetiva”, neste caso, no estágio supervisionado.

4.7.7. Estágio e a relação entre os sujeitos envolvidos no processo:

Esta categoria destina-se aos trabalhos que focalizam a sua análise sobre as relações tecidas entre os sujeitos envolvidos no processo de estágio e as influências dessas relações sobre a formação do futuro docente.

Encontramos um total de cinco trabalhos que focalizam as relações dentro do estágio, são eles:

- “Socialização de futuros professores em situações de estágio curricular” (SAMBUGARI, 2010);

- “Acolhimento no estágio: entre modelos e possibilidades de formação docente (ARAÚJO, 2014);
- “Relações intergeracionais docentes e estágio supervisionado: um estudo sobre possibilidades e limites na formação de professores” (BUENO, 2016);
- “Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia” (CYRINO, 2016);
- “Processos interativos articulados ao estágio de docência: implicações para a aprendizagem de conhecimentos profissionais e de conteúdos escolares no ensino normal médio” (PASCHOALI, 2016).

Dos trabalhos descritos acima quatro deles (SAMBUGARI, 2010; ARAÚJO, 2014; BUENO, 2016; PASCHOALI, 2016) focalizam em sua pesquisa as relações tecidas entre professores em exercício e os estagiários que recebem em sua turma, buscando compreender como se dá esta relação e como esta contribui para a formação tanto do professor quando do estagiário.

Já a pesquisa de Cyrino (2016) busca compreender os processos de acompanhamento do estágio pelos agentes responsáveis e como o acompanhamento compartilhado pode auxiliar na formação do futuro docente.

Pode-se perceber que as pesquisas são de caráter qualitativo e valem-se de múltiplos procedimentos metodológicos e instrumentos em seu processo de coleta de dados, mas de forma geral todos os trabalhos desenvolvem uma pesquisa de campo, ou seja, vão até o local em que o fenômeno ocorre para observar professores e estagiários, ou participam de encontros de orientação para colher dados.

Entre os trabalhos, dois fazem uso de vídeo gravação (BUENO, 2016; PASCHOALI, 2016) como ferramenta de coleta de dados, a diferença consiste em que Bueno (2016) também faz uso da técnica de vídeo confrontação e Paschoali (2016) também faz uso da gravação em áudio dos encontros de orientação assim como fez Sambugari (2010).

Entrevistas são utilizadas por Sambugari (2010), Araújo (2014) e Bueno (2016), e fazem uso de questionários os trabalhos de Sambugari (2010) e Paschoali (2016). Já Cyrino (2016) desenvolve parte de seu processo de coleta de dados com grupos focais.

Os resultados apontam para a existência de uma aliança entre professores e estagiários, e que o contato entre estes sujeitos condiciona alterações de comportamentos em ambos, essa relação também permite aos estagiários o desenvolvimento de competências necessárias à docência.

Rodrigues (2012) aponta para a importância das relações que são tecidas entre estagiários e professores para a formação docente inicial e continuada, pode-se perceber também que esta relação é condicionada até mesmo pelo local físico e funcional que o estudante ocupa dentro da sala de aula; todos estes aspectos apontam para uma transformação gradual do lugar que o estagiário ocupa, ou seja, o estágio e as relações neles tecidas vão aos poucos permitindo que o estudante também ocupe (ou não) o lugar de profissional.

Compreendemos também que este posicionamento relacional que ocorre no estágio supervisionado pode vir a condicionar as relações que o futuro docente vai tecer com seus futuros alunos e com a própria docência.

Os resultados também apontaram para a importância da experiência dos docentes que acolhem estagiários, destacando que se faz necessário observar com mais cuidado o lugar do docente com experiência na formação de futuros professores, sendo preciso estruturar melhor o espaço que este ocupa e os reconhecendo como co-formadores.

O acolhimento dos estagiários, o incluindo no desenvolvimento das atividades típicas da docência, também se mostrou como um importante aspecto no processo formativo, estes podem ser acolhidos pelas professoras (e a instituição de forma geral) em uma relação de “mestrança” ou “auto-formativas” (ARAÚJO, 2014).

Cabe destacar também que dada à importância da relação que se estabelece entre os sujeitos envolvidos no processo de estágio, em especial, entre professor e estagiário, faz-se fundamental que este, segundo Rodrigues (2012) seja mediado pelo diálogo constante, este diálogo se constitui não só como espaço de acolhimento e de (co-)formação, mas também como estratégia de reflexão sobre todos os aspectos que compõe a realidade escolar e o trabalho docente.

4.7.8. Estágio e EAD:

Nessa categoria constam os trabalhos que tem como objeto de estudo os estágios nos cursos de pedagogia na modalidade em EAD (Educação a Distância) e

que buscam compreender como se dá o processo de estágio nessa modalidade e quais as consequências e contribuições para a formação docente.

Pode-se elencar seis trabalhos que se destinam a compreender o estágio em cursos de pedagogia a distância, são eles:

- “O estágio curricular no curso de pedagogia” (GOBBO, 2009);
- “O curso de pedagogia na modalidade a distância: o pensado, o dito e o feito no estágio no estágio curricular” (TOLEDO, 2009);
- “O Estágio em um curso de pedagogia a distância: a visão dos alunos” (LIMA, 2013);
- “Um retorno ao presencial? O estágio supervisionado nos cursos de pedagogia na modalidade de educação a distância (EAD)” (SANTOS, 2014);
- “Estágio supervisionado no curso de pedagogia a distância: aproximações e diferenças do ensino presencial” (REIS, 2015);
- “Estágios obrigatórios em cursos de pedagogia a distância: tensões e possibilidades” (SANTOS, 2017).

Foram encontrados três outros trabalhos em que a pesquisa ocorre com sujeitos envolvidos com o curso de pedagogia em EAD, mas o seu foco não concentra-se na questão do estágio nessa modalidade, mas em outros aspectos tais como representações, sentidos e significados, relações entre teoria e prática, e as contribuição do estágio para a formação docente, dessa forma eles foram colocados e analisados dentro de outras categorias, são eles:

- “Pedagogos em (trans) formação: do estágio supervisionado à fase inicial da carreira docente” (ENDERLE, 2014);
- “O estágio na formação de professoras para a educação infantil: as significações das estagiárias do curso de pedagogia” (BONFANTI, 2017);
- “O estágio supervisionado obrigatório na formação docente: um estudo a partir de um curso de pedagogia na modalidade a distância” (LUSSICH, 2017).

Cabe destacar também que o trabalho de Lussich (2017) mostra-se bem amplo e aborda também questões relacionadas a construção da identidade docente.

Os trabalhos de Gobbo (2009), Toledo (2009), Lima (2013) e Santos (2017) buscam compreender como o estágio supervisionado nos cursos de pedagogia na modalidade EAD contribuem para a formação docente e quais são os processos e aspectos que condicionam esta formação.

A relação entre teoria e prática foi abordada pelos trabalhos de Gobbo (2009) e Santos (2014) de forma a compreender como se dá esta relação no estágio em cursos de pedagogia na modalidade à distância.

O trabalho de Reis (2015) procura compreender quais as diferenças e aproximações entre o estágio supervisionado realizado em cursos de pedagogia em EAD e os estágios dos cursos presenciais.

Com relação aos aspectos metodológicos foi possível destacar que entrevistas, análise documental e questionários foram os meios mais utilizados para coletar os dados, sendo utilizados de forma isolada ou combinada.

As entrevistas foram utilizadas por Gobbo (2009), Toledo (2009), Resi (2015) e Santos (2017), tais entrevistas foram realizadas com estagiários, coordenadores de curso, professores, tutores e/ou equipe pedagógica de modo geral, sendo utilizada de forma isolada ou combinatória.

Gobbo (2019), Lima (2013), Santos (2014) e Reis (2015) também fazem uso da análise documental para colher dados, os documentos analisados vão desde os projetos políticos pedagógicos dos cursos de pedagogia pesquisados até o material produzido pelos estagiários tais como os relatórios. Santos (2014) é o único trabalho que realiza exclusivamente uma análise documental que por sua vez é embasada na proposta de Bardin e Moraes.

Percebeu-se também que os questionários foram bastante utilizados, pode-se destacar a sua presença nos trabalhos de Toledo (2009), Lima (2013) e Santos (2017). Pudemos identificar que Lima (2013) aponta como principal fundamentação teórica de sua pesquisa os autores Pimenta e Lima (2010).

Os resultados inferem que os estudantes formados ou em formação nos cursos de pedagogia em EAD compreendem o estágio de forma positiva e importante para o seu processo formativo contribuindo de inúmeras formas entre as quais podemos citar o incentivo a seguir na carreira docente.

Os resultados também destacam que o estágio realizado em cursos de pedagogia nessa modalidade têm exigências legais iguais e processos semelhantes aos dos cursos presenciais, porém percebeu-se um descompasso entre o que se é exigido legalmente e o que se é realizado na realidade, também foi percebido que os momentos de supervisão são insuficientes e os ambientes virtuais de aprendizado são poucos explorados para interação e troca entre os sujeitos que participam do

processo, este fato aponta para a necessidade não só de se repensar o estágio e os cursos nessa modalidade, mas também as políticas que regulamentam a formação docente.

Compreendemos que o descompasso entre o que se é preconizado em lei (BRASIL, 2006; BRASIL, 2019) e o que se efetivamente concretiza na prática não é algo exclusivo dos estágios de cursos realizados na modalidade em EAD, pode-se observar até o momento que mesmo em cursos presenciais os desafios são grandes quando o assunto é o estágio.

Segundo Hora, Gonçalves e Costa (2008) a “Educação a Distância” tem se mostrado como uma forma que o ensino encontrou para se ampliar e expandir, percebe-se uma expansão acelerada dessa modalidade, aumentando com isso o seu acesso, devido a isso, nos últimos anos, esta modalidade tem recebido uma atenção especial tanto no cenário legislativo com a publicação de resoluções que estabelecem o seu funcionamento e legalidade, bem como, dentro do cenário acadêmico preocupado com a qualidade da formação oferecida nessa modalidade e os seus respectivos e específicos processos pedagógicos, uma vez que nessa a educação se dá pela interlocução de mídias e meios de comunicação cada vez mais avançados e tecnológicos.

Entre os cursos oferecidos podemos encontrar o de Pedagogia, que assim como as demais licenciaturas, deve seguir as mesmas exigências legais dos presenciais, tal como a carga horária mínima e o cumprimento dos estágios. Segundo Hora, Gonçalves e Costa (2008) aqui encontra-se um grande questionamento e desafio, trata-se do desenvolvimento de uma atividade que exige ser realizada presencialmente, porém em um curso de modalidade a distância, estes autores salientam que apesar da grande dificuldade de construir, acompanhar e administrar está prática em um curso a distância, isto é possível de ser realizado, uma das alternativas apresentadas pelos autores é que os estágios passem a integrar o currículo e se relacionar com as demais disciplinas, mas também exige a construção de um plano especialmente desenvolvido para atender a especificidade da atividade presencial que o estágio exige, mesmo ocorrendo em um curso a distância. Para tanto, faz-se necessário romper com alguns preconceitos que concebem a EAD como uma educação de menor qualidade para acesso daqueles que não a tiveram no tempo

certo ou por falta de oportunidade, ou como uma educação aligeirada que se propõe apenas a reproduzir o conhecimento.

Com relação à “teoria e prática” no estágio, as pesquisas relatam que esta deveria ocorrer em todo o curso e não somente no momento do estágio, foi percebido que esta relação não é realizada de forma mais profunda pelos estudantes durante o processo de estágio, e as consequências disto ficam mais claras nos anos que se sucedem após a formação quando o egresso passa a atuar na profissão docente.

Cabe apontar que a dificuldade em se construir uma proposta de estágio que tenha por base a relação “teoria e prática” como elementos indissociáveis também não é algo exclusivo dos cursos em EAD como aponta Pimenta e Lima (2017) ao explorar esta questão da “teoria e prática” nos estágios, e segundo Hora, Gonçalves e Costa (2008) pensar sobre o estágio e a educação a distância de forma geral, é de certa forma, repensar também os cursos presenciais, pois parece que algumas questões tendem a se colocar em ambas as modalidades, tal como a relação “teoria e prática” no estágio supervisionado.

4.7.9. Estágio e a relação teoria e prática:

Nessa categoria foram colocados os trabalhos que se dedicam a compreender como ocorre a relação entre teoria e prática dentro do estágio supervisionado e que contribuições essa relação pode trazer para formação docente.

Cabe apontar que a relação entre teoria e prática nos estágios do curso de pedagogia foi abordado também por outras categorias, porém decidimos criar uma categoria exclusiva para esse foco analítico, pois percebemos que os trabalhos aqui listados focam de forma mais profunda na relação entre os dois aspectos aqui em questão.

Dessa forma, pode-se encontrar um total de sete trabalhos, são eles:

- “O trabalho como princípio articulador da teoria/prática: uma análise da prática de ensino e estágios supervisionados na habilitação magistério do curso de pedagogia da FE/UNICAMP” (FREITAS, 1993);
- “Análise de uma proposta de implantação de estágio na formação de professores: possibilidades e limites” (FONSECA, 2004);
- “As ciências da educação e a prática: sentidos atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia” (NUNES, 2010);

- “Estágio supervisionado: espaço e tempo de formação do pedagogo para a atuação profissional” (ARAÚJO, 2010).
- “O estágio supervisionado no curso de pedagogia” (MEDEIROS, 2013);
- “O estágio supervisionado da educação infantil no curso de Pedagogia da FCT/UNESP: a práxis na visão dos alunos” (OLIVEIRA, 2016);
- “O estágio na formação de professoras para a educação infantil: as significações das estagiárias do curso de pedagogia” (BONFANTI, 2017).

O trabalho de Freitas (1993) analisa a relação entre teoria e prática traçando um paralelo entre as disciplinas do curso e o trabalho docente desenvolvido, buscando compreender em que medida estes elementos se aproximam ou se distanciam, Nunes (2010) realiza uma análise semelhante procurando compreender os sentidos que são atribuídos entre os saberes da ciência da educação em relação aos conhecimentos da prática docente nos estágios, assim como Oliveira (2016) e Bonfanti (2017) que compreendem a relação entre teoria e prática no estágio supervisionado na especificidade da educação infantil.

Araújo (2010) busca compreender em seu trabalho como as práticas e conhecimentos construídos durante o estágio supervisionado se relacionam com a atuação docente, ou seja, em que medida o estágio e seus conhecimentos condicionam a prática docente.

Já Medeiros (2013) focaliza a relação entre teoria e prática em interface a diretrizes curriculares, trabalho semelhante ao de Fonseca (2004) que busca compreender o projeto de estágio em relação à formação geral do docente, ou seja, o estágio em relação ao currículo.

Com relação aos procedimentos metodológicos percebeu-se que todos os trabalhos realizam mais de um procedimento para coleta de dados. A análise documental (com documentos oficiais como leis, diretrizes e projetos pedagógicos do curso e até as produções de estagiários e professores tais como textos e relatórios) foi um procedimento utilizado por todos os trabalhos.

Também pode-se destacar que de forma geral as pesquisas realizaram entrevistas. Neste caso destacamos Nunes (2010) que para além de utilizar entrevistas semiestruturadas faz uso de “conversas interativo-provocativas”, Freitas (1993) que analisa o trabalho desenvolvido com os estudantes na disciplina de

“Prática de Ensino” assim como as manifestações dos docentes nas turmas em que atuam, e Fonseca (2004) que realiza sondagens.

Os participantes da pesquisa foram professores supervisores de estágio, graduandos-estagiários, professores das escolas e coordenadores de curso, todos os trabalhos utilizam mais de uma fonte de coleta de dados.

Com relação à base teórica podemos destacar que Freitas (1993) e Fonseca (2004) se baseiam no materialismo histórico, e Bonfanti (2017) tem como fundamento os pressupostos da psicologia histórico cultural.

Entre as bases teóricas citadas por Araújo (2010) e Medeiros (2013) percebemos que Selma Guarrido Pimenta e José Carlos Libâneo foram destacados por ambos como sua base teórica.

Os resultados apontam para a importância que o estágio tem como espaço privilegiado onde a relação “teoria e prática” pode (ou não) ocorrer. Freitas (1993) destaca como resultado de sua pesquisa que as dificuldades, assim como as possibilidades de aprendizado no estágio, estão muito relacionadas à forma como o currículo do curso concebe e se propõe trabalhar os elementos “teoria e prática”. Dessa forma podemos compreender assim, como Araújo (2010) e Medeiros (2003), que estágio é um espaço muito importante para realizar a tessitura dessa relação, pois estes elementos tratam-se de um constitutivo de grande relevância para a articulação de todo o currículo.

Os aspectos trazidos acima são amplamente discutidos por Pimenta e Lima (2017), salientando que a questão da relação “teoria e prática” se impõe durante todo o curso, mas vem tomar forma e emergir de forma mais visível solicitando atenção mais profunda durante os estágios supervisionados, a relação “teoria e prática” se relaciona diretamente com a organização curricular que tende em separar a fragmentar a teoria e prática as tratando como elementos possíveis de serem compreendidos de forma isolada.

Os trabalhos também apontam que muitas vezes a teoria e a prática são compreendidos como elementos distintos e dicotomizados (FONSECA, 2004) e alargando ainda mais o espaço entre a formação e o campo de atuação (ARAÚJO, 2010). Neste sentido, Freitas (1993) salienta que é preciso estabelecer o trabalho como um eixo de articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos para transpor

uma visão meramente distributiva do estágio durante o curso ou como aponta Oliveira (2016) uma exigência burocrática.

Calderando (2013) nos apresenta uma contribuição semelhante e aponta que as instituições podem vir a conceber o estágio como um elemento independente do currículo e assim não se relaciona com as demais disciplinas. Compreendemos, como Rodrigues (2012), que tais currículos prejudicam a formação de um docente, pois tende a separar a formação e os conhecimentos da academia com aqueles produzidos no campo de atuação, quando, na verdade, estes dois também são elementos que se relacionam e se influenciam mutuamente.

Consideramos dessa forma, com base nesses estudos, que a prática esvazia-se de sentido, e a “teoria” permanece no campo das ideias e não auxilia o sujeito a pensar sobre o seu trabalho.

Nunes (2010) e Bonfanti (2017) relatam que o estágio também é concebido como um espaço em que o estudante vai vivenciar a relação entre teoria e prática, de forma que o estágio seria compreendido como o local onde se coloca todo o conteúdo teórico em prática.

O estágio é um espaço privilegiado para que “teoria e prática” possam ser melhor compreendidas como elementos que compõem um mesmo processo, porém este não é o único momento para isto; um projeto político pedagógico de curso bem estruturado e um currículo que coloque o trabalho docente como um dos eixos norteadores, permitirá ao estudante um espaço de formação que lhe permita pensar sobre o seu trabalho e agir sobre ele de forma crítica e criativa (PIERRO, FONTOURA, 2009; OLIVEIRA, GONZAGA, 2012; PIMENTA, LIMA; 2017).

4.7.10. Estágio e suas representações, sentidos e significados:

Esta categoria é dedicada aos trabalhos que procuram compreender os estágios nos cursos de pedagogia através das representações, sentidos e significados que os sujeitos envolvidos no processo constroem sobre ele.

Cabe destacar que em alguns trabalhos presentes em outras categorias também foi levado em consideração as representações, sentidos e significados do estágio ou de algum aspecto dele, porém estes não consistiram como um foco de análise dos trabalhos em questão.

Foi possível encontrar um total de quatro trabalhos que partem das representações, sentidos e significados para entender o estágio, são eles:

- “Expectativa e percepção de estagiários do curso de licenciatura em pedagogia: da Universidade Federal de Goiás sobre o estágio supervisionado” (OLIVEIRA, 1984);
- “Silvestre, Magali Aparecida. Estágios curriculares e práticas de ensino supervisionadas: sentidos e significados apreendidos por alunas de um curso de pedagogia” (SILVESTRE, 2008);
- “O estágio como espaço vital na formação do professor: sentidos e significados constituídos por ex-alunas do curso pedagogia” (MALANDRINO, 2012);
- “Estágio obrigatório no curso de Pedagogia: um estudo exploratório a partir da percepção dos licenciandos” (SARTOR, 2013).

Todos os trabalhos dessa categoria procuram extrair dos sujeitos participantes da pesquisa os sentidos, significados e representações sob o estágio. Destacamos, porém, o trabalho de Sartor (2013) que além de compreender quais são essas representações e significados, também se propõem a entender quais são os elementos que seriam destacados e considerados indispensáveis à prática docente.

Com relação aos procedimentos metodológicos pode-se perceber bastante variação. Destacamos que Oliveira (1984) e Sartor (2013) utilizam como meio de coleta de dados questionários, e Silvestre (2008) faz uso de entrevistas, observações e filmagens. Malandrino (2012) para além da análise documental, também utilizou-se de grupos de discussão em sua pesquisa.

Os trabalhos que indicaram sua fundamentação teórica indicam os autores Hanna Arendt, Sacristán, Gatti, Pimenta e Lima e Lüdke (SARTOR, 2013). Silvestre (2008) e Malandrino (2012) fundamentam a sua pesquisa na abordagem da Psicologia Sócio-histórica.

Os resultados apontam que o estágio é concebido como espaço importantíssimo para a formação do futuro docente, porém é um espaço que precisa ser repensado de modo que as regências passem a ser mais valorizadas durante o estágio (OLIVEIRA, 1984). A importância do estágio para a formação docente é destacada por muitos autores (GASPAR, SILVA, 2018; PIMENTA, LIMA, 2017; CALDERANO, 2013; RODRIGUES, 2012).

Se os resultados apontam para a necessidade de se repensar o estágio e ampliar o espaço de atuação do estagiário, permitindo acesso ao exercício da profissão acompanhado por um profissional e respaldado pela universidade,

compreendemos que os estágios vêm sendo conduzidos como um espaço de passividade e observação. Esta representação é destacada por Calderando (2013, p.11) que nos apresenta a concepção de estágio como um lugar de “observação passiva”, limitando a atuação do estagiário apenas a observar os processos e elementos que compõe uma aula/sala de aula/turma.

Rodrigues (2012) destaca alguns relatos de estudantes que foram colocados nessa situação, estes passaram a compreender o estágio a partir dessa experiência, percebe-se nos relatos quase que um processo de “objetificação” do estagiário, em que este era apenas uma figura no fundo da sala que aprende a docência observando sem realizar interferências. Pimenta e Lima (2017) relatam que nessa perspectiva a prática da docência ocorre pela reprodução de modelos já tidos e concebidos como bons, nessa perspectiva a docência é “privada” e sua dimensão crítica, reflexiva e transformadora.

Os resultados também apontaram para o estágio como um espaço e tempo em que o estudante pode ter contato com a realidade escolar e todos os processos que ali ocorrem e os sujeitos que compõe o cenário. Dessa forma o estágio também é concebido como um espaço privilegiado de aprendizado, saberes e práticas específicos à docência (SILVESTRE, 2008; MALANDRINO, 2012; SARTOR, 2013).

Compreendemos a partir das contribuições de Silva (2015, p.1) que o espaço do estágio é vital na trajetória formativa do docente, se constituindo (a depender de sua estruturação, condução e condições objetivas de realização) em um lugar e um período em que “o exercício da docência se consolida”, porém o percurso formativo vai além do período de estágio, envolvendo a história de vida por completo do estudante.

Mediante estas informações, compreendemos que os significados, sentidos e representações sobre a docência, a formação docente e em especial o estágio supervisionado objeto de análise dessa pesquisa, sofre influências de inúmeros condicionantes e variáveis, assim como também se modifica dentro do próprio processo formativo.

4.7.11. Estágio e a relação universidade e escola:

Apresentamos e analisamos aqui, os trabalhos que têm como foco a relação entre a instituição de ensino e a escola onde ocorre o estágio.

Foi possível encontrar um total de quatro trabalhos que realizam esta análise, são eles:

- “A reflexão de um processo vivido em estágio supervisionado: dos limites as possibilidades” (GUERRA, 1999);
- “Universidade e escola: uma via de mão dupla ?” (CARDOZO, 2003);
- “Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado” (CYRINO, 2012);
- “O estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia: diálogo entre universidade e escola à luz de Paulo Freire” (NASCIMENTO, 2014).

Os trabalhos que tratam da relação entre a escola e a universidade o fazem na tentativa de compreender como estes espaços se influenciam e como condicionam o processo de formação do futuro docente, bem como entender o papel de cada instituição e sujeitos envolvidos (GUERRA, 1999; CARDOZO, 2003; CYRINO, 2012; NASCIMENTO, 2014).

Dessa forma, podem-se destacar algumas peculiaridades de alguns trabalhos como, por exemplo, o de Nascimento (2014), que procura compreender esta relação através do diálogo que se estabelece e entre as instituições (universidade e escola), já Cyrino (2012) focaliza a sua análise no espaço que a escola ocupa na formação docente.

Com relação aos procedimentos metodológicos pode-se perceber que os trabalhos de Cardozo (2003) e Cyrino (2012) possuem procedimentos metodológicos e instrumentos semelhantes, ambos fazem uso de entrevistas, observações e análise documental para coletar dados.

Guerra (1999) realiza uma pesquisa ação e também se coloca como objeto e sujeito participante da pesquisa, já Nascimento (2014) realiza um estudo de caso cujo principal meio de coletar dados são os “Círculos Investigativos Dialógicos” de embasamento freiriano.

Os sujeitos das pesquisas desse grupo de trabalhos são compostos por: professores supervisores de estágio, estagiários, professores das escolas, coordenadores, diretores e vice-diretores e responsáveis das secretarias de ensino, mas percebemos que de forma geral professores, estagiários e supervisores aparecem com mais frequência como sujeitos da pesquisa.

Com relação a fundamentação teórica foi possível perceber que Cyrino (2012) apoia a sua pesquisa no construtivismo social e Nascimento (2014) tem como principal fundamentação teórica os estudos de Paulo Freire.

Os resultados apontam que o estágio não é um espaço privilegiado para melhorar a educação pública, mas o momento ideal para se melhorar a qualidade da formação dos futuros docentes, para que estes, ao estarem atuando, possam buscar a melhorias da educação (GUERRA, 1999).

Segundo Cardozo (2003) e Nascimento (2014) a relação entre universidade e escola ainda é frágil, e ambas as instituições encontram-se distantes uma da outra, mesmo compondo e desempenhando papéis importantes na formação dos futuros docentes, esta parceria bem como mais tempo de estágio são colocados por Guerra (1999) como um caminho importante para garantir uma formação de qualidade.

Este distanciamento é apontado por Rodrigues (2012, p. 3):

O que se vê, no entanto, através dos estudos que se dedicam a pensar o estágio supervisionado na formação de professores, e por nós analisados durante esta pesquisa, é que, embora os cursos busquem novas estratégias, ainda são pontuais aqueles que conseguem propor uma 'forte' parceria com os estabelecimentos de educação básica. O lugar da escola ainda é relegado a campo de aplicação e não como um lugar de construção de saberes.

Compreendemos que o distanciamento descrito acima tem como uma de suas consequências o que Cyrino (2012) destaca como um dos resultados de sua pesquisa, a escola acaba assumindo um papel de “coadjuvante” na formação, quando na realidade é um elo importante que sustenta a formação docente.

O estágio é tão fundamental na relação entre escola e universidade, e os saberes que se produzem em cada uma delas, que acaba por se tornar não só um dos elos de ligação entre as instituições, mas também um espaço de produção de saberes se manejado sempre numa postura crítica, reflexiva e problematizadora, ou seja, se os sujeitos assumirem uma atitude pesquisadora da própria prática (PIMENTA, LIMA, 2017; RODRIGUES, 2012).

O estágio se insere exatamente entre duas instituições produtoras de saber, a universidade e a escola. Ele é proposto como o articulador desses saberes, objetivo este que normalmente parece não alcançar. Em um projeto de colaboração no estágio, entre universidade e escola, na formação conjunta de professores, como o analisado, a circularidade do saber é inerente. O saber produzido na universidade vai para a escola através dos estagiários, passa pelos professores da escola, passa pelos alunos da escola, volta para a universidade, sendo, durante este processo, reproblematicado por cada um

desses sujeitos, de modo a atender às necessidades de cada grupo (RODRIGUES, 2012, p.9).

Compreendemos, assim como Rodrigues (2012), que a escola possui um importante papel na formação docente. Esta compõe-se como espaço tanto de formação inicial quanto continuada de professores. Dessa forma, apesar das pesquisas mostrarem a fragilidade dessa relação, a construção de meios que estreitam esta relação e diálogo entre as duas instituições, se mostram como um caminho indispensável para a construção de uma formação profissional crítica e reflexiva inserida dentro da realidade escolar, e que rompam com visões que separam “teoria e prática”, permitindo ao futuro docente pensar e agir sob a realidade que se apresenta.

4.7.12. Estágio, política e legislação:

Nessa categoria encontram-se os trabalhos que buscam analisar o estágio em sua constituição legal, buscando relacionar como a as normas e diretrizes (bem como a política, de forma geral, e em especial aquelas destinadas à formação docente) se materializam na realidade do estágio.

Foi possível encontrar um total de quatro trabalhos que dedicam a compreender a dimensão política dos estágios nos cursos de pedagogia, são eles:

- “Os estágios supervisionados do curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão” (BUZAR, 1982);
- “Prática de ensino e estágio supervisionado: eixos articuladores da formação inicial dos professores da educação básica” (RAYMUNDO, 2011);
- “Políticas para formação de professores: reflexões sobre o estágio supervisionado – do legal ao real” (FRANÇA, 2012);
- “Tensões e possibilidades do estágio curricular supervisionado como potencializador da formação e da perspectiva política do pedagogo” (BORSSOI, 2012).

Os trabalhos de Raymundo (2011) e Borssoi (2012) compreendem como os cursos de pedagogia os quais tratam em suas pesquisas se reconfiguraram e se adequaram para atender às exigências e orientações das diretrizes curriculares.

Buzar (1982) analisa qual é a função legal do estágio e traçando uma relação entre esta função declarada e o contexto de realização deste. De maneira semelhante, França (2012) procura compreender as relações que se tecem entre as políticas de

formação de professores e o estágio supervisionado, de certa forma busca destacar também as fundamentações legais do estágio supervisionado e como este ocorre.

Com relação aos procedimentos metodológicos podemos dizer que a análise documental foi imperativa, ou seja, foi utilizada por todos os trabalhos, os documentos de forma geral se resumem a documentos oficiais tais como diretrizes, normas e regulamentos de nível nacional assim como documentos que organizam o regime do estágio nas instituições pesquisadas.

Além da análise documental, Buzar (1982) e Borssoi (2012) também fazem uso de entrevistas para coletar os dados; cabe apontar que Borssoi (2012) realiza um estudo de caso. Raymundo (2011), para além da análise de documento, também opta por aplicar questionários para colher dados.

Pôde-se perceber que os participantes das pesquisas desse grupo foram sujeitos envolvidos diretamente com as instituições de ensino pesquisadas, ou seja, estudantes, professores supervisores de estágio e coordenadores.

No que diz respeito às bases teóricas dos trabalhos foi possível destacar que Borssoi (2012) fundamenta sua pesquisa em autores tais como: Arendt, Goergen, Dias Sobrinho, Severino, Genro, Pimenta, Lima e Rossato.

Os resultados apontam que o estágio precisa ser revisado e reestruturado, pois o tempo e espaço de estágio não cumprem de fato o papel de aproximação do estudante da realidade escolar. Também foi apontado que as políticas de formação de professores se estruturam para atender as exigências do mercado, dessa forma o estágio é estruturado já com algumas fragilidades pelas instituições de ensino, dentre elas o tempo dedicado a essas atividades, porém, apesar dessas fragilidades, o estágio pode proporcionar um espaço de reflexão sobre a docência, em especial para os professores que já estão atuando.

A influência neoliberal que as políticas educacionais, em especial, aquelas voltadas para a formação docente é apontada por Tonácio (2009). Este autor analisa que as políticas legitimam processos de intensificação do trabalho e por consequência um cenário de precarização do trabalho docente. Compreendemos assim que o estágio, como espaço vital na formação docente e que também é regido por essas políticas de cunho neoliberal que visam aos interesses e a lógica do mercado à formação, podem submeter os estudantes a situações de precariedade subjetiva tal como relatada por Linhart (2014).

Dessa forma, inferimos que a formação docente tende a educar um trabalhador que não só está naturalizado com o trabalho precário e viver sob uma condição de precariedade subjetiva, mas também um sujeito domesticado, dócil e incapaz de questionar tais condições e, se mobilizar e articular com outros para lutar por transformações que se fazem necessárias (PFINGSTHOR; PAGÉS, 2006).

4.7.13. Contribuições do estágio para a formação do docente em exercício:

Nessa categoria constam os trabalhos que procuram compreender quais as contribuições que o estágio pode trazer para os professores que recebem estagiários em suas turmas. Cabe apontar que esta categoria difere da “Estágio e a relação entre os sujeitos envolvidos no processo”, pois nessa buscamos colocar os trabalhos que para além dos aspectos relacionais, destacam os aspectos formativos do estágio para docentes em exercício.

Foi possível encontrar um total de cinco trabalhos que procuram compreender os aspectos formativos do estágio para docentes em exercício, são eles:

- “Repensando a didática e prática de ensino e o estágio supervisionado na habilitação específica do magistério” (MIRANDA, 1992);
- “Formação de Docentes em Serviço: o processo formativo da experiência de estágio supervisionada” (LIMA, 2005);
- “Mobilizando processos de formação: a experiência docente com os estágios supervisionados” (PILONETTO, 2007);
- “Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente” (MELO, 2014);
- “Trajetórias construídas em caminhos (não) planejados: os sentidos formativos da escrita no estágio supervisionado obrigatório do curso de Pedagogia da UFMA” (PAIXÃO, 2015).

A pesquisa desenvolvida por Miranda (1992) focaliza a sua análise na prática do docente em exercício através da visão dos estagiários, procurando compreender os processos que ele desenvolve na tentativa de superar “falhas”.

Lima (2005) busca compreender como o estágio supervisionado pode acarretar transformações no trabalho docente. Em direção semelhante podemos citar o trabalho de Melo (2014) que além de compreender as contribuições do estágio na prática do docente em exercício, também procura analisar os sentidos atribuídos ao estágio.

Paixão (2015) tem como foco o trabalho dos professores supervisores de estágio, procurando compreender como estes professores se colocam na atividade que desempenham no estágio e como estes gerenciam o currículo dessa atividade. Pilonetto (2007) coloca como foco de análise a sua própria carreira como professora.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, podemos observar que Miranda (1992), Lima (2005) e Melo (2014) percorram caminhos semelhantes e fizeram uso de pesquisa documental e entrevistas. Miranda (1992) também faz uso de observações e Lima (2005) de questionários.

Pilonetto (2007) desenvolve uma investigação narrativa e Paixão (2015) elege as entrevistas baseadas na “Metodologia da Entrevista Compreensiva” como meio de coleta de dados, e aponta como sendo a sua base teórica os autores Geraldi, J. W. (2004), Lima e Geraldi (s/d), Prado e Soligo (2005), Larrosa (2004a; 2004b), Benjamin (1994), Connelly e Clandinin (1995).

Lima (2005) destaca como sendo a sua principal base teórica os autores Brzezinski; Freire; García; Gatti; Gauthier; Imbernón; Nóvoa; Nuñez; Perrenoud; Steves; Stenhouse; Schön; Ramalho; Tardif e Zeichner.

Já Mello (2014) destaca Pimenta e Lima (2004), Pimenta (2011, 2012), Tanuri (2000), Roldão (2007), Souza (2006) e Franco (2012) como sendo as principais sustentações teóricas de sua pesquisa.

Os resultados apontam que o estágio carece de mudanças na forma como é organizado e desenvolvido, e exige novas perspectivas e estratégias, porém também é compreendido como um espaço de criatividade, reflexão e inovação da prática docente, caso os docentes em exercício se reaproximem de uma perspectiva de pesquisador, assumindo uma postura mediadora baseada na reflexão crítica.

O estágio é, pelo autor considerado, um espaço importante para que professores regentes e orientadores que recebem estagiários reflitam sobre sua prática, é um momento de “oxigenação” e transformação se houver (ou for construída) uma abertura e uma postura para isso, segundo Rodrigues (2012, p.8):

[...] os professores regentes se voltam para o repensar da própria prática, das coisas que se tornaram rotineiras, de modo que ele desnaturalize as práticas que, com o passar do tempo, foram se sedimentando (RODRIGUES, 2012, p.8).

Oliveira e Gonzaga (2012) apontam em um sentido parecido e complementam ao repensar a experiência do processo de pesquisa no qual foram, ao mesmo tempo,

sujeito e objeto, que o estágio pode ser compreendido também como um espaço de amadurecimento da docência e de ampliar “o sentimento de pertencimento do sentir-se e do ser professor” (p.701) na formação de docentes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O desenvolvimento dessa pesquisa foi um grande desafio assim como um caminho de muito aprendizado. As nossas inquietações encontraram espaço para emergirem e guiarem o nosso ímpeto no decorrer de todas as suas etapas e processos.

Inicialmente estávamos bastante confusos com o que objetivávamos pesquisar, sabíamos que o trabalho docente e a precariedade subjetiva seriam fios condutores, porém era preciso torná-lo melhor definido, ou seja, quais aspectos iria dedicar a minha atenção.

A partir de inquietações, através de vivências, de aulas, da pesquisa exploratória e reuniões com a professora orientadora, que por sinal foram debates enriquecedores, pudemos aos poucos ir organizando o nosso pensamento, definindo a nossa problemática norteadora e quais os melhores caminhos para respondê-las.

Munidos do questionamento “as teses e dissertações que tem como objeto de estudo o estágio supervisionado no curso de pedagogia colocam como um dos seus focos de análise as condições de precariedade subjetiva como um dos fatores que compõe e condiciona o processo de formação inicial docente?”, desenvolvemos a partir deste uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo na “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações”.

A busca se deu por trabalhos que tivessem como objeto de estudo o estágio supervisionado no curso de pedagogia. Diante da dificuldade em se filtrar e refinar os resultados obtidos através dos mecanismos que a plataforma oferecia, decidimos por realizar o procedimento de seleção manualmente e chegamos a um total de 68 trabalhos que compõe os dados dessa pesquisa.

Apontamos que no período de levantamento desses trabalhos dos 1011 trabalhos encontrados inicialmente pelo processo de filtragem na plataforma, alguns destes estavam indisponíveis, não autorizados para divulgação ou a plataforma de acesso ao trabalho estava “fora do ar”, os 68 trabalhos que compõe esta pesquisa, foram os que permitiram pleno acesso.

Com esse processo atingimos um dos objetivos específicos da pesquisa que consistia em realizar o levantamento dos trabalhos que tomam o estágio supervisionado no curso de Pedagogia como objeto de estudo.

Através de seus resumos, buscamos elencar uma série de informações como, por exemplo, autor, ano, foco de análise, procedimentos metodológicos, etc., que pudessem nos fornecer uma visão mais ampla e geral sobre este objeto. Quando o resumo não nos fornecia as informações necessárias, partíamos para a procura destes dados nos próprios trabalhos, aqui atingimos o nosso segundo objetivo que consistiu em caracterizar e descrever as pesquisas brasileiras sobre o estágio supervisionado no curso de Pedagogia, e iniciamos o processo que nos permitiu atingir o nosso terceiro e quarto objetivos específicos.

Cabe apontar que durante a leitura dos resumos foi possível observar que muitos deles não apresentavam as informações “básicas” sobre a pesquisa, o que dificultou e fez com que o processo de coleta dos dados fosse bastante demorado.

Após o processo de seleção e organização dos dados em fichas, tabelas, listas, gráficos e textos, chegamos à construção de algumas categorias analíticas que expressavam os focos de análise que as pesquisas realizavam, ou seja, o recorte dado ao tema estágio supervisionado no curso de pedagogia. Diante dos dados organizados, partimos para um processo de reflexão e análise a partir do nosso embasamento teórico.

Pôde-se compreender que, de forma geral, mesmo os trabalhos realizando diferentes recortes teórico-metodológicos sobre o tema e focalizar a sua análise em determinado aspecto do estágio como apontado pelas categorias temáticas e de analíticas, a problemática da relação “teoria e prática” foi uma questão central e bastante marcante na maioria dos trabalhos, sendo esta relação apontada como sendo de difícil realização e muitas vezes truncada e conflituosa, assim como, um dos grandes desafios a ser superado para a melhoria da formação docente, esta discussão parece se evidenciar quando se discute o estágio supervisionado nos cursos de pedagogia.

Cabe destacar também que ao se discutir a relação entre “teoria e prática” no estágio supervisionado no curso de pedagogia uma série de outras questões relacionadas se desvelam, tais como a organização curricular, as concepções de docência e a articulação entre escola e instituições de ensino superior, ampliando e denunciando a complexidade dessa questão dentro do estágio supervisionado nos cursos de pedagogia, a da formação inicial docente como um todo.

Apesar de a relação “teoria e prática” ser bastante discutida, compreendemos através dos resultados e análises, que os conhecimentos construídos pela pesquisas foram pouco “apropriados” pelas instituições de ensino e políticas de formação de professores, ao pensar os projetos político pedagógicos de curso e os programas de estágio, uma vez que, as pesquisas apontam uma profunda necessidade de transformação destes, para a melhoria a qualidade da formação inicial e da educação.

Pôde-se perceber também que há uma tendência nas pesquisas, evidenciada em seus resultados, em conceber e abordar o estágio supervisionado como um espaço e tempo de formação docente *para* o trabalho e não um espaço e tempo de formação *pelo* trabalho.

Compreendemos que esta questão é fundamental, uma vez que ao se compreender o estágio como um espaço e tempo de formação para o trabalho, e não levar em consideração uma perspectiva do estágio como um espaço de educação pelo trabalho propriamente dito, questões relacionadas às condições de trabalho, tais como a precariedade, acabam por ser reduzidas a procedimentos e processos passíveis de serem “contornadas” por meio da organização e construção de ferramentas pedagógicas, didáticas, curriculares e gerenciais, ou mesmo, não são levadas em consideração nas análises.

Um dos motivos que nos conduziu a consideração descrita acima é o fato de que não encontramos nenhum trabalho que realizasse a relação ou tivesse foco de análise sobre a precariedade e/no estágio, em especial à precariedade subjetiva.

Compreendemos que o conceito “precariedade subjetiva” é relativamente novo, mas mesmo diante de tantas dificuldades apresentadas e enunciadas nos resultados das pesquisas (que consideramos aspectos da precariedade) na elaboração, condução e avaliação dos estágios, a análise dessas questões não são colocadas em um contexto mais amplo e relacionadas a aspectos relativos à forma histórica que o processo de trabalho assumi no modo de produção capitalista, ou seja, evidencia-se nas pesquisas as dificuldades objetivas de realização dos estágios, mas estas não são colocadas em análise pela maioria dos trabalhos, e os que se propõe a realizarem o fazem sobre uma perspectiva muito mais relacionada a questões pedagógicas, curriculares e didáticas na forma de elaborar, gerir e conduzir os estágios, compreendemos que não se questiona a “estrutura”, tenta-se lidar com o “sintoma” de forma a amenizá-lo.

Diante do exposto compreendemos que alcançamos nossos dois últimos objetivos específicos que eram destacar os recortes teórico-metodológicos dados ao objeto em questão e verificar quais e quantos trabalhos colocam como foco de análise e/ou tecem relações entre as condições de precariedade subjetiva na realização do estágio supervisionado no curso de pedagogia.

E, mediante o alcance dos objetivos específicos, respondemos a nossa problemática, “as teses e dissertações que tem como objeto de estudo o estágio supervisionado no curso de pedagogia colocam como um dos seus focos de análise as condições de precariedade subjetiva como um dos fatores que compõe e condiciona o processo de formação inicial docente? Considerando os resumos das teses e dissertações não abordam a precariedade subjetiva como foco de análise no estágio supervisionado no curso de pedagogia, nas perspectiva conceitual que adotamos, e assim sendo, este aspecto não é colocado com um dos fatores que compõe e condiciona o processo de formação inicial docente.

Diante dessa resposta, as questões inicialmente apresentadas na introdução retornam e causam ainda mais inquietação: os estágios refletem o processo de precarização subjetiva do trabalho docente? Os estagiários estão sob as mesmas condições de precarização? Se sim, quais os impactos dessa precarização sobre a formação do futuro docente? Quais as consequências das condições objetivas e subjetivas (se precarizadas) para a formação subjetiva do futuro professor? E ainda, quais as consequências para os alunos e para a educação se os professores estão sob condições precárias objetivas e subjetivas de formação e trabalho?

Apontamos diante destes questionamentos e da magnitude e importância do assunto e a necessidades da realização de mais pesquisas que se dediquem a estudar a relação entre trabalho e educação, e em especial, focalizando o estágio e a precariedade subjetiva.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche de; ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Formação docente para educação infantil nos currículos de pedagogia. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, vol.34, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698183858>>. Acesso em: 07/05/2020.

ANTUNES, Caio Sgarbi. **A escola do trabalho: a formação humana em Marx**. 2016. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas – SP, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/305034>>. Acesso em: 30/05/2020.

ARAÚJO, Geiza Torres Gonçalves de. **Estágio supervisionado: espaço e tempo de formação do pedagogo para a atuação profissional**. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2692>>. Acesso em: 10/01/2020.

ARAÚJO, Simone Reis Palermo Machado de. **Acolhimento no estágio: entre modelos e possibilidades de formação docente**. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/127993>>. Acesso em: 12/01/2020.

BILBÃO, Giuliana Gnatos Lima. Psicodiagnóstico interventivo sob o enfoque da narrativa. In: ANCONA-LOPEZ, S. **Psicodiagnóstico Interventivo: Evolução de uma prática**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BONFANTI, Claudete. **O estágio na formação de professoras para a educação infantil: as significações das estagiárias do curso de pedagogia**. 2017. f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/178310>>. Acesso em: 17/01/2020.

BORSSOI, Berenice Lurdes. **Tensões e possibilidades do estágio curricular supervisionado como potencializador da formação e da perspectiva política do pedagogo**. 2012. 297 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/55332>>. Acesso em: 11/01/2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10/04/2020.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 10/04/2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10/04/2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 10/04/2020.

BRASIL, Maria Ghislenny de Paiva. **A contribuição do estágio supervisionado para a formação reflexiva do pedagogo.** 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14384>>. Acesso em: 09/01/2020.

BUENO, Michelle Cristina. **Relações intergeracionais docentes e estágio supervisionado:** um estudo sobre possibilidades e limites na formação de professores. 2016. 214 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/140285>>. Acesso em: 16/01/2020.

BUZAR, Solange Silva. **Os estágios supervisionados do curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão.** Dissertação (Mestrado em Educação) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982. Disponível: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9338>>. Acesso em: 30/12/2019.

CALDERANO, Maria da Assunção. **Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores supervisores de estágio curricular.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia – GO, 2013.

CANTARELLI, Adriana Gonzaga; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; CAMPOS, Herculano Ricardo. Trabalho docente e personalidade: alienação e adoecimento. In: FACCI, Marilda Gonçalves; URT, Sonia da Cunha (orgs.). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor.** Teresina: EDUFPI, 2017. p. 19-44.

CARDOZO, Solange de Almeida. **Universidade e escola: uma via de mão dupla ?.** Rio de Janeiro, 2003. 99p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <

<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=4147@1>>. Acesso em: 07/01/2020.

CARVALHO, Kézia Costa de Oliveira Rocha. **Ensinando futuros professores: primeiras experiências em estágio supervisionado**. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1919>>. Acesso em: 13/01/2020.

CHRISTOVAM, Greice Kelli. **O estágio curricular na trajetória de estudantes de Pedagogia**. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/150359>>. Acesso em: 16/01/2020.

COSTA, Leide Dayana Pereira de Freitas. **Imagens em claro/escuro: o cenário do estágio não obrigatório na formação inicial de graduandas dos Cursos de Pedagogia**. 2016. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22587>>. Acesso em: 15/01/2020.

CRITELLI, DULCE. **História pessoal e sentido da vida: historiobiografia**. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2012.

CYRINO, Marina. **Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado**. 2012. 233 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90111>>. Acesso em: 11/01/2020.

_____. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia**. 2016. 345 f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/137997>>. Acesso em: 16/01/2020.

COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti; LOMBARDI, José Claudinei. Notas introdutórias sobre gestão escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR**, Campinas, nº 68, p. 224-238, jun. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rho.v16i68.8647422>>. Acesso em: 26/07/2020.

DOMINGUES, Alexandre da Paixão. **O estágio curricular na formação do pedagogo: um estudo utilizando a metodologia da problematização**. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000180319>>. Acesso em: 11/01/2020.

DRUMOND, Viviane. **Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia:** estágio e pesquisa. 2014. 216 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253908>>. Acesso em: 15/01/2020.

ENDERLE, Mariana Gaspar. **Pedagogos em (trans) formação:** do estágio supervisionado à fase inicial da carreira docente. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7117>>. Acesso em: 12/01/2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, vol.23, n.79, p.257-272, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>>. Acesso em: 07/05/2020.

FIN, Adriane. **O Programa Bolsa Estágio Formação Docente e a formação inicial de professores no Estado do Espírito Santo:** uma experiência de aprendizagem da docência. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

FONSECA, Selma Carvalho. **Análise de uma proposta de implantação de estágio na formação de professores:** possibilidades e limites. 2004. 294 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253045>>. Acesso em: 07/01/2020.

FRANÇA, Sandra Stefani Amaral. **Políticas para formação de professores:** reflexões sobre o estágio supervisionado – do legal ao real. 2012. 135. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/92312>>. Acesso em: 11/01/2020.

FRANCELINO DE SALES, Claudemir. **O estágio e a política de formação do educador:** um estudo a partir de programas e projetos da rede municipal de ensino do Recife. 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4829>>. Acesso em: 11/01/2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador da teoria/prática:** uma análise da prática de ensino e estagios supervisionados na habilitação magistério do curso de pedagogia da FE/UNICAMP. 1993. [358]f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253709>>. Acesso em: 30/12/2019.

GIL, Antonio. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4º ed., São Paulo: Atlas, 2002.

GOBBO, Marcília Fátima. **O estágio curricular no curso de pedagogia**. 2009. 35 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://localhost:8080/tede/handle/tede/417>>. Acesso em: 07/01/2020.

GROPPO, Luís Antonio; MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução à pesquisa em educação**. Campinas/Americanas - SP, 2006.

GUERRA, Miriam Darlete Seade. **A reflexão de um processo vivido em estágio supervisionado: dos limites as possibilidades**. 1999. 231f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253313>>. Acesso em: 07/01/2020.

HORA, Dayse Martins; GONÇALVES, Rosilene Ramos; COSTA, Warley da. A construção de uma proposta para o Estágio Supervisionado na modalidade a distância. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 125-142, jan./jun., 2008. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/715/71510107.pdf>>. Acesso em: 11/05/2020.

LAZZARIN, Sandra Regina. **Estágio: eixo articulador da formação inicial de professores para os primeiros anos da educação básica**. 2011. 475 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9587>>. Acesso em: 10/01/2020.

LIMA, Marcos. **“Terceiro setor”, educação e hegemonia: uma análise da ação estratégica do “terceiro setor” e suas implicações político-pedagógicas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

LIMA, Marlene Haidem de Souza. **O estágio em um curso de pedagogia a distância: a visão dos alunos**. 2013. 102 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2013. Disponível em: <<http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/721>>. Acesso em: 11/01/2020.

LIMA, Maria Divina Ferreira. **Formação de Docentes em Serviço: o processo formativo da experiência de estágio supervisionada**. 2005. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14124>>. Acesso em: 07/01/2020.

LINHART, Danièle. Modernização e precarização da vida no trabalho. In.: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III**. Boitempo, São Paulo, p. 464, 2014.

LUSSICH, Cleonice de Almeida Cunha. **O estágio supervisionado obrigatório na formação docente: um estudo a partir de um curso de pedagogia na modalidade a distância**. 2017. 227 f. Tese (Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São

Bernardo do Campo.2017. Disponível em:
<<http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1699>>. Acesso em: 17/01/2020.

MAGALHÃES, Elisa Gomes. **Estágio supervisionado e aprendizagens da docência**. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em:
<<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2511>>. Acesso em: 09/01/2020.

MALANDRINO, Fabiana Gonçalves dos Santos. **O estágio como espaço vital na formação do professor: sentidos e significados constituídos por ex-alunas do curso pedagogia**. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em:
<<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16036>>. Acesso em: 11/01/2020.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5º ed., São Paulo: Atlas, 2003)

MARTINS, Ana Cláudia. **MP recomenda contratação de 151 profissionais da educação**. Jornal Cruzeiro do Sul, 2018. Disponível em:
<<https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/880091/mp-recomenda-contratacao-de-151-profissionais-da-educacao>>. Acesso em: 14/04/2020.

MEDEIROS, Denise Rosa. **O estágio supervisionado no curso de pedagogia**. 2013. 179f. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2013. Disponível em:
<<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3700>>. Acesso em: 11/01/2020.

MELO, Kênia Abbadia de. **A complexa relação entre trabalhar, aprender, saber: um estudo sobre o trabalho docente no âmbito do estágio curricular obrigatório do curso de pedagogia**. 2019. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em:
<<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9637>>. Acesso em: 19/01/2020.

MELO, Jacicleide Ferreira Targino da Cruz. **O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?**. 2014. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em:
<<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14515>>. Acesso em: 12/01/2020.

MELO, Maria Julia Carvalho de. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. 2014 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2014. Disponível em:
<<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11290>>. Acesso: 13/01/2020.

MINAYO, M. C. de S.; GOMES, S. F. D. R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MIRANDA, Heide Struziatto. **Repensando a didática e prática de ensino e o estágio supervisionado na habilitação específica do magistério**. 1992. [212]f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251261>>. Acesso em: 30/12/2019.

MORAIS, Jaqueline de Fátima dos Santos; JESUS, Regina de Fátima. **Formação de professoras** - percebendo o entrelaçar de fios na construção da identidade docente. 23ª Reunião Anual da ANPEd, de 24 a 28 de setembro de 2000, Caxambu/ MG, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_08_18.pdf>. Acesso em: 23/04/2020.

MORATO, Henriette Tognetti Penha. Pedido, queixa e demanda no Plantão Psicológico: querer poder ou precisar? **IV Simpósio Nacional de Práticas Psicológicas em Instituição** – Psicologia e Políticas Públicas. Vitória: UFES, 2006.

MOREIRA, Alan Leite. **O estágio de estudantes de pedagogia: a experiência para além da sala de aula**. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9329>>. Acesso em: 17/01/2020.

MOURA, Sandra Regina de. **A gente aprende pra caramba! Movências de sentidos: discurso, estágio, identidades docentes**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/168790>>. Acesso em: 17/01/2020.

“MP APURA CONTRATAÇÃO DE ESTAGIÁRIOS EM CRECHES MUNICIPAIS DE SOROCABA”. G1 Sorocaba e Jundiá, 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/mp-apura-contratacao-de-estagiarios-em-creches-municipais-de-sorocaba.ghtml>>. Acesso em: 15/04/2020.

NASCIMENTO, Ana Maria do. **O estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia: diálogo entre universidade e escola à luz de Paulo Freire**. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional) – Universidade Estadual do Ceará, 2014. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=85631>>. Acesso em: 15/01/2020.

NASCIMENTO, Mari Clair Moro. **Estágio curricular: implicações na formação e na atuação para a docência**. 2018. 248 f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista (UNESP). Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/152944>>. Acesso em: 19/01/2020.

NEVES, Adriana Parravano. **A importância do estágio na formação inicial do professor como eixo norteador para práticas interdisciplinares.** 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1911>>. Acesso em: 13/01/2020.

NEVES, Cíntia Silva de Vasconcelos. **Possíveis contribuições do estágio curricular supervisionado para a construção da identidade profissional de professor.** 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/123456789/1758>>. Acesso em: 11/01/2020.

NICÁRIO, Elenir da Conceição Lima. **A Docência no estágio supervisionado II do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas:** contribuições para a formação de professores dos anos iniciais no Ensino Fundamental. 2018. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6657>>. Acesso em: 19/01/2020.

NUNES, Claudio Pinto. **As ciências da educação e a prática:** sentidos atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia. 2010. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14340>>. Acesso em: 09/01/2020.

OLIVEIRA, Caroline Barroncas de; GONZAGA, Amarildo Menezes. Professor pesquisador – Educação científica: o estágio com pesquisa na formação de professores para os anos iniciais. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 3, p. 689-702, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v18n3/13.pdf>>. Acesso em: 21/04/2020.

OLIVEIRA, Leila Daer de. **Expectativa e percepção de estagiários do curso de licenciatura em pedagogia:** da Universidade Federal de Goiás sobre o estágio supervisionado. 1984. xv, 221f. Dissertação (mestrado)-Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252021>>. Acesso em: 30/12/2019.

OLIVEIRA, Mariana Felício Silva de. **O estágio supervisionado da educação infantil no curso de Pedagogia da FCT/UNESP:** a práxis na visão dos alunos. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/136295>>. Acesso em: 16/01/2020.

PASCHOALI, Daiana Raquel. **Processos interativos articulados ao estágio de docência:** implicações para a aprendizagem de conhecimentos profissionais e de conteúdos escolares no ensino normal médio. 2016. 148f. Dissertação (Mestrado), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em:

<<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/5054>>. Acesso em: 16/01/2020.

PAIXÃO, Maria do Socorro Estrela. **Trajetórias construídas em caminhos (não) planejados:** os sentidos formativos da escrita no estágio supervisionado obrigatório do curso de Pedagogia da UFMA. 2015. 188f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21265>>. Acesso em: 15/01/2020.

PEDRO, Vilma Lúcia. **O estágio supervisionado no currículo do curso de pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora:** um meio para a interrelação teoria-prática e para a integração com as escolas de educação básica. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3048>>. Acesso em: 12/01/2020.

PEREIRA, Ana Lúcia Nunes. **O estágio curricular supervisionado em espaços não escolares no curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB):** as contribuições no percurso formativo. 2017. 171 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20637>>. Acesso em: 12/01/2020.

PEREIRA, Sybelle Regina Carvalho. **Aprendizagem docente do professor orientador no estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura.** 2017. 295 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15059>>. Acesso em: 12/01/2020.

PFINGSTHOR, Verónica Larraín; PAGÈS, Judit Vidiella. A construção da subjetividade (docente) em um contexto pós-fordista: trabalho imaterial e precariedade. In: SANCHO GIL, Juana M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. **Professores na era da incerteza: aprender a docência no mundo atual.** Porto Alegre: Penso, 2016, p. 133-154.

PIERRO, Gianine Maria de Souza; FONTOURA, Helena Amaral da. **Estágio supervisionado no curso de pedagogia na perspectiva de ação de intervenção social.** 32ª Reunião da ANPEd, 04 a 07 de outubro de 2009, Caxambu – MG, 2009.

PILONETTO, Roseli de Fátima Rech. **Mobilizando processos de formação:** a experiência docente com os estágios supervisionados. 2007. 174p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252088>>. Acesso em: 07/01/2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8º ed. São Paulo: Cortez, 2017.

POMPEIA, João Augusto; SAPIENZA, Bilê Tatit. **Os dois nascimentos do homem: escritos sobre terapia e educação na era da técnica**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011.

PORTELA, Girlene Lima. **Abordagens teórico-metodológicas: pesquisa quantitativa ou qualitativa? Eis a questão**. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS. 2004.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; SBARDELOTTO, Vanice Schossler. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Res. 2/2015): Princípios e Concepções. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 39 – 49, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/18368/11993>>. Acesso em: 31/05/2020.

RAMPAZO, Vilma de Souza. **O estágio curricular supervisionado na formação de licenciandas de Pedagogia: os movimentos da constituição da identidade docente em narrativas de si**. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2013. Disponível em: <<http://ri.ufmt.br/handle/1/1195>>. Acesso em: 11/01/2020.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Prática de ensino e estágio supervisionado: eixos articuladores da formação inicial dos professores da educação básica**. 2011. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9555>>. Acesso em: 10/01/2010.

REIS, Sandra Regina dos. **Estágio supervisionado no curso de pedagogia a distância: aproximações e diferenças do ensino presencial**. 2015. f. Tese. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/133945>>. Acesso em: 15/01/2020.

RIGOLON, Walkiria; VENCO, Selma. **Quem quer ser professor? A precariedade objetiva e subjetiva no trabalho docente**. 36º Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro, Goiânia – GO, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09_2817_texto.pdf>. Acesso em: 03/04/2020.

ROCHA, Teresinha Pereira da. **Fluxo informacional do acompanhamento do estágio supervisionado não obrigatório no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. 2018. 157f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão da Informação e do Conhecimento) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26362>>. Acesso em: 19/01/2020.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. **Anatomia e fisiologia de um estágio.** 35ª Reunião da ANPEd, 21 a 24 de Outubro de 2012, Porto de Galinha – PE, 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-1566_int.pdf>. Acesso em: 16/04/2020.

SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. **Socialização de futuros professores em situações de estágio curricular.** 2010. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10780>>. Acesso em: 09/01/2020.

SANTOS, Adriana Alves Moreira dos. **Um retorno ao presencial? O estágio supervisionado nos cursos de pedagogia na modalidade de educação a distância (EAD).** 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13863>>. Acesso em: 13/01/2020.

SANTOS, Adriana Alves Pugas dos. **O estágio com espaço de elaboração dos saberes docentes e a formação do professor.** 2008. 170 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92396>>. Acesso em: 07/01/2020.

SANTOS, Edlauva Oliveira dos. **A contribuição do estágio na construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência no curso de pedagogia.** 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009. Disponível em: <<http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3163>>. Acesso em: 09/01/2020.

SANTOS, Maria da Conceição Oliveira. **Estágios obrigatórios em cursos de pedagogia à distância: tensões e possibilidades.** 2017. 198 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2017. Disponível em: <<http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/3561>>. Acesso em: 19/01/2020.

SANTOS, Nelda Alonso dos. **Trajetórias de formação e a construção dos saberes docentes: investigando tempos e espaços formadores a partir da experiência de formação inicial.** 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/123456789/1737>>. Acesso em: 09/01/2020.

SARTOR, Jussane. **Estágio obrigatório no curso de Pedagogia: um estudo exploratório a partir da percepção dos licenciandos.** 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2013. Disponível em: <<http://ri.ufmt.br/handle/1/959>>. Acesso em: 11/01/2020.

SAVIANI, Demerval. Sobre a Natureza e a especificidade da educação. In:_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SENA, Guiomar Osorio de. **O Colégio de Aplicação no contexto das universidades brasileiras**. Dissertação (Mestre em Administração), 1987, 144 f. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1987. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/75427>>. Acesso em: 07/01/2020

SILVA, Arlete Vieira da. **Estágio: pesquisa formação e escrita de si como prática de iniciação à docência**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis – SC, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3628.pdf>>. Acesso em: 19/04/2020.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio Supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093>>. Acesso em: 20/04/2020.

SILVA, Miriã Zimmermann da. **Percursos de formação profissional de estagiárias de pedagogia em um serviço de apoio especializado (1995-2015)**. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5240>>. Acesso em: 16/01/2020.

SCHADEN, Érica Mancuso. **As (im) possibilidades de graduandos do curso de Pedagogia constituírem-se como sujeitos intérpretes-historicizados: uma análise sobre os estágios curriculares supervisionados**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-31122015-141607/publico/DissertacaoEricaMancusoversaocorrigida.pdf>>. Acesso em: 15/01/2020.

SHIMIZU, Alessandra de Moraes; GOMES, Alberto Albuquerque; ZECHI, Juliana Aparecida Matias; MENIN, Maria Suzana de Estefano; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Representações sociais sobre a identidade de o trabalho docente: a formação inicial em foco**. 31ª Reunião Anual da Anped, 19 a 22 de outubro de 2008, em Caxambu – MG, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-4278-int.pdf>>. Acesso em: 21/04/2020.

SILVA, Maria Cilene de Menezes. **Processo identitário e saberes docentes: um estudo a partir da prática de ensino no estágio do curso de pedagogia da UFRN**. 2015. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade

Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20724>>. Acesso em: 15/01/2020.

SILVA, Priscila Alves. **Encontros de formação na educação infantil:** experiências compartilhadas no estágio supervisionado do curso de pedagogia. 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/8665>>. Acesso em: 15/01/2020.

SILVESTRE, Magali Aparecida. **Estágios curriculares e práticas de ensino supervisionadas:** sentidos e significados apreendidos por alunas de um curso de pedagogia. 2008. 195 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16478>>. Acesso em: 07/01/2020.

SOUZA, Angelita de Fátima. **Constituição da identidade profissional docente no curso de Pedagogia a partir do estágio supervisionado.** 2015. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015. Disponível em <<http://bdtd.ufm.edu.br/handle/tede/251>>. Acesso em 15/01/2020.

STIVANIN, Neridiana Fabia. **Estágio curricular:** um estudo a partir das significações sociais construídas pelas estagiárias sobre o curso de pedagogia/ce/ufsm. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7200>>. Acesso em: 07/01/2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In:_____. **O trabalho docente:** elementos para um teoria da docência como profissão de interações humanas. 9^o ed., Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TOLEDO, Elizabeth Maria Lopes. **O curso de pedagogia na modalidade a distância:** o pensado, o dito e o feito no estágio no estágio curricular. 2009. 235 f., Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/8667>>. Acesso em: 07/01/2020.

TONÁCIO, Glória de Melo. **As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e o trabalho docente:** a precarização e flexibilização do trabalho. 32^a Reunião Anual da Anped, Caxambu – MG, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-5335-int.pdf>>. Acesso em: 07/01/2020.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23/04/2020.

ZIMER, Tania Teresinha Bruns. **Aprendendo a ensinar matemática nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24062008-162627/pt-br.php>>. Acesso em: 07/01/2020.