

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA PARA A SUSTENTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SOLANGE APARECIDA DA SILVA BRITO

***ESTÁGIO REMUNERADO, FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E
PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE***

UM ESTUDO A PARTIR DO PROGRAMA “RESIDÊNCIA EDUCACIONAL”

**Sorocaba
2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA PARA A SUSTENTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SOLANGE APARECIDA DA SILVA BRITO

***ESTÁGIO REMUNERADO, FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E
PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE***

UM ESTUDO A PARTIR DO PROGRAMA “RESIDÊNCIA EDUCACIONAL”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Bárbara C. M. Sicardi Nakayama

**Sorocaba
2013**

Brito, Solange Aparecida da Silva.
B862e Estágio remunerado, formação, profissionalização e precarização
do trabalho docente: um estudo a partir do programa "residência
educacional" / Solange Aparecida da Silva Brito. -- 2013.
135 f. : 28 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos,
Campus Sorocaba, Sorocaba, 2013

Orientador: Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
Banca examinadora: Waldemar Marques, Paulo Gomes Lima
Bibliografia

1. Programas de estágios. 2. Professores - Formação. I. Título. II.
Sorocaba - Universidade Federal de São Carlos.

CDD 370.71

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do *Campus* de Sorocaba.

SOLANGE APARECIDA DA SILVA BRITO

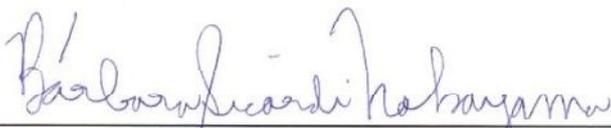
**ESTÁGIO REMUNERADO FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO
E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

UM ESTUDO A PARTIR DO PROGRAMA "RESIDENCIA EDUCACIONAL"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação para obtenção do título de
mestre em Educação.

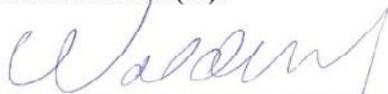
Universidade Federal de São Carlos.
Sorocaba, 16 de Dezembro de 2013

Orientador (a):



Prof.^ª Dr.^ª Bárbara Cristina Morcira S. Nakayama
UFSCar Sorocaba

Examinadores (as):



Prof. Dr. Waldemar Marques
UNISO



Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
UFSCar Sorocaba

HISTÓRIAS & DEDICATÓRIAS...

Em 2000, ao terminar o curso de graduação em Pedagogia, recusei um convite que passaria a ser, desde então, um sonho a ser perseguido: fazer-me pesquisadora a partir de um programa de mestrado.

A emoção me faz *dedicar esse árduo trabalho* aos motivos daquela recusa:

LUCAS e FELIPE... filhos amados, razão e colorido do meu viver! - Naquele momento escolhi vê-los crescer sendo que jamais me arrependi da escolha. Ter sido a goleira nos jogos do campinho; a mestra na arte do empinar pipas; a técnica das aulas de natação; a instrutora para que aprendessem a andar de bicicleta; a parceira nos jogos e brincadeiras de rua; a médica nos momentos de exagero do “sorvete com batata palha”; a fada do dente; a pior jogadora de videogame da história, mas que estava ali os incentivando e motivando a superarem seus limites; a mãe insuportavelmente chata que não deixava de passar o *script* quando iam visitar a casa de um novo amigo ou, de cobrar responsabilidades até pelo que não faziam; Enfim... treze anos depois realizo o sonho dedicando-o à ambos: LUCAS, agora aos 19 anos, que talvez sequer tenha percebido minha ausência, dada sua agitada rotina; e, FELIPE, no auge dos 17 verões, que cobrou, o tempo todo, a presença com a qual sempre esteve acostumado;

Em 2009 Deus colocou, no meu caminho, um personagem que me ajudou a (re)significar minha vida em diversos aspectos...

A paixão me faz *dedicar o processo de produção do conhecimento* àquele cuja paciência, compreensão e ternura não podem ser quantificadas: INALDO ISAC, companheiro de todos os momentos... A cada “*Deixe isso aí que depois eu resolvo... Você precisa estudar!*” – deixava mais próxima a realização do meu sonho. Devo a você o sucesso da jornada cumprida.

Não sei exatamente em que ano... um grupo de professores da UFSCar/Sorocaba decidiu trabalhar para ver concretizada a oferta de um Programa (Público) de Mestrado em Educação, sendo que me sinto honrada em fazer parte da primeira turma.

A gratidão me faz *dedicar a realização dessa pesquisa, que é ao mesmo tempo a realização de um sonho pessoal*, à PROF^a. DR^a. BÁRBARA C. M. SICARDI NAKAYAMA sendo que em seu nome estendo a todos os PROFESSORES DO PPGEd da UFSCar/Sorocaba.

Por fim, considerando a temática da pesquisa, **a razão** me faz *dedicar os frutos, que esperamos colher desse estudo*, a todos os licenciandos inseridos no cotidiano da escola pública a partir de Programas de Estágio Remunerado.

Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque ele se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. Os excessos do sistema de competição e especialização prematura, sob o falacioso pretexto de eficácia, assassinam o espírito, impossibilitam qualquer vida cultural e chegam a suprimir os progressos nas ciências do futuro. É preciso, enfim, tendo em vista a realização de uma educação perfeita, desenvolver o espírito crítico na inteligência do jovem.

Albert Einstein

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Bárbara C. M. Sicardi Nakayama, por permitir que eu fizesse parte do seu projeto de vida, pela disponibilidade ilimitada, sabedoria generosa, mão forte e segura, que me orientou.

À Inaldo Isac de Brito, por deixar mais leve minha rotina diária cuidando de toda família e, oportunizando-me mais tempo e dedicação aos estudos.

Aos membros da banca de qualificação: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima e Prof. Dr. Waldemar Marques, pelas preciosas contribuições.

À Profa. Marli de Carvalho Graupner, pelas trocas que tivemos ao longo do mestrado, pela torcida sempre presente e, principalmente, pela força e incentivo compartilhado.

À Cláudia Milaré de Toledo Lusivo e Everton de Paula Silveira, mais que colegas de trabalho, confidentes e parceiros na aventura do “fazer-se” pesquisadores.

Às supervisoras de ensino Rogéria do Nascimento Beranger e Ana Paula Rodrigues Sanches, a quem seduzi e enredei ao desejo de respirar os ares acadêmicos, enquanto me ajudavam a conciliar as 40 horas semanais de trabalho com os compromissos da pesquisa.

À Vanessa Bacelli Michelacci de Almeida amiga sempre presente que me ajudou a manter o equilíbrio emocional, acreditando e me fazendo acreditar na capacidade de finalizar, com sucesso, mais essa jornada da minha vida.

À Lucas e Felipe (filhos de DNA) e Gabriela e Gabriel (filhos do coração) que encheram a casa com meiguice, docilidade, alegria e cuidados durante os dias intermináveis de trabalho árduo.

À minha mãe, que mesmo com tão pouca vivência da escolarização formal sempre incentivou os filhos a estudarem por acreditar que este seria o caminho de uma vida melhor.

Ao meu pai, que mesmo não vendo sentido nem significado “nos estudos” ou do que dele venha ser produzido, visto sua ínfima experiência com a escolarização, tem sido meu exemplo e mestre na arte de viver com sabedoria, humildade e honestidade.

Aos meus irmãos e irmã, pelo amor e compreensão sempre presentes.

A todos que estiveram comigo em orações pela realização de um sonho... e principalmente:

À Deus por ter me dado saúde física, mental e espiritual para chegar até aqui!

RESUMO

A pesquisa ora apresentada está vinculada a Programa de Pós-Graduação em Educação *Strictu Sensu da UFSCar - Sorocaba* e objetiva evidenciar as relações do estágio remunerado com os processos de formação, profissionalização e precarização do trabalho docente, sendo que para o contexto desse trabalho, buscamos a definição para estágio remunerado pautada na Lei 11.788/2008, que regulamenta o estágio para estudantes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual considera a relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos, num vínculo indissociável entre objetividade e subjetividade – esta inerente ao sujeito que não pode ser quantificado em suas ações. A metodologia proposta compõe-se de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo a partir de análise documental e análise de conteúdos numa dinâmica de correlação entre ambas. As pesquisas sobre profissionalização e precarização do trabalho docente, vêm demonstrando que os mesmos fatores que profissionalizam o trabalho docente favorecem sua precarização e nesse sentido a dinâmica do estágio remunerado pode ser mais um desses fatores. Tendo o Programa Residência Educacional instituído pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, como *lócus* de problematização do estágio remunerado, a partir da análise documental e análise de conteúdos, pode-se perceber que a prática proposta no referido programa vem ao encontro da melhoria nos índices dos sistemas de avaliação de desempenho da aprendizagem dos alunos, em especial o SARESP, tendo como foco as escolas públicas estaduais que se apresentam como mais vulneráveis. O Programa Residência Educacional emprega à prática do estágio características de instrumentalização técnica de forma que os licenciandos, do estágio remunerado, desenvolvam ações a partir de um Plano de Atividades que esteja diretamente ligado às dificuldades de aprendizagem das turmas onde ele cumpre o estágio, sendo que há, ainda, a previsão de apoio e auxílio aos professores titulares. Enquanto possibilidade formativa a pesquisa indica que o programa em questão, não dialoga com as Diretrizes Curriculares dos cursos de licenciatura e que, por sua vez, tanto a ação do estagiário quanto seu perfil, encerra como finalidade do programa, não a formação docente propriamente dita, mas a garantia de resolver as dificuldades de aprendizagens dos alunos das escolas públicas estaduais.

Palavras Chaves: 1. Estágio Remunerado; 2. Profissionalização e Precarização do trabalho docente; 3. Residência Educacional.

ABSTRACT

The research presented is linked to the Graduate Program in Education *Strictu Sensu* and objectively reveal the relations of paid internship with the processes of training, professionalization and casualization of teaching, and to the context of this study, we define the internship paid guided by the law 11.788/2008, which regulates the stage for students. This is a qualitative study, which considers the dynamic relationship between the real world and subject, in an indissoluble link between objectivity and subjectivity - this inherent to the subject that can not be quantified in their actions. The proposed methodology consists of literature search and field research from document analysis and content analysis in a dynamic correlation of both. Research about professionalization and casualization of teaching, have shown that the same factors that is favor professionalize teaching work their can be favor factors of precariousness and accordingly the dynamics of paid internship The Residency Educational Program established by the State Department of Education of São Paulo, as the locus of questioning the paid internship, from document analysis and content analysis, one can see that the practice proposed in this program meets the improvement in indices of systems of avaliation of student learning, especially on SARESP, focusing on the public schools that present as more vulnerable. The Residency Educational Program employs the practice of stage features instrumentation technique that the graduates of the paid internship, develop actions from a Activies Plan that is directly linked to the learning difficulties of the classes where do the stage, and there is also the prediction of support and assistance to professors. While the possibility formative research indicates that the program does not dialogue with the Curriculum Guidelines of undergraduate courses and both the action of the trainee as your listing, closes the purpose of the program, not the training itself, but guaranteed to solve the difficulties of student learning of public schools.

Key Words: 1. Paid Internship 2. Professionalization and casualization of teaching 3. The Program Educational Residence

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACIEPE – Atividades Curriculares Integradora de Ensino, Pesquisa e Extensão
ACD – Atividades Curriculares Desportivas
AI – Agente Infantil
ANFOP – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APED – Atividades programadas de estágio docente
BEPeUNa – Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização
BF – Bolsa Formação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES – Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina
CIEE – Centro de Integração Empresa Escola
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação – Câmara da Educação Básica
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CREDUC – Crédito Educativo
CV – Creche da Vizinhança
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENS – Escola Normal Superior
ER – Estágio Remunerado
FIES – Financiamento Estudantil
ForGRAD – Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação
FORUNDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDAP – Fundação do Desenvolvimento Administrativo
HTP – Hora de Trabalho Pedagógico
IES – Instituto de Ensino Superior
ISES – Instituto Superior de Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LG – Legislação
MEC – Ministério da Educação
NBR – Norma Brasileira
OP – Orientadora Pedagógica
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores
PMS – Prefeitura Municipal de Sorocaba

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEEd – Programa de Pós-Graduação em Educação
PRE – Programa Residência Educacional
ProUni – Programa Universidade Para Todos
REDESTRADO – Rede de Estudos sobre o Trabalho Docente
RP – Residência Pedagógica
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEC – Secretaria da Educação e Cultura
SEDU – Secretaria Municipal de Educação
SEE/SP – Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
SEMEAR – Secretaria da Criança e do Adolescente
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESu/MEC – Secretaria de Educação Superior - MEC
SIMPOED – Simpósio de Formação e profissão Docente
TC – Trabalho de Conclusão
TD – Trabalho Docente
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP – Universidade do Estado de São Paulo
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Organização e apresentação, preliminar, das fontes

QUADRO 2 – Fontes consideradas para a análise dos dados

QUADRO 3 – Apresentação temática dos documentos

QUADRO 4 – Unidade de Registro: Concepções de estágio

QUADRO 5 – Unidade de Registro: Dinâmica do Programa Residência Pedagógica

QUADRO 6 – Unidade de Registro: Ações desenvolvidas pelos estagiários

QUADRO 7 – Unidade de Registro: Plano de atividade

QUADRO 8 – Unidade de Registro: Estabelecimento de Parcerias

QUADRO 9 – Unidade de Registro: Referências ao processo de formação

QUADRO 10 – Unidade de Registro: Papel das IESs no Programa Residência Educacional

QUADRO 11 – Unidade de Registro: Saberes a serem aprendidos pelos estagiários

QUADRO 12 – Unidade de Registro: Referente ao Pagamento de bolsa

QUADRO 13 – Unidade de Registro: Perfil dos Estagiários

QUADRO 14 - Unidade de Registro: Objetivos do Estágio Remunerado no Programa Residência Educacional

QUADRO 15 – Unidade de Registro: Finalidade do estágio remunerado no Programa Residência Pedagógica

QUADRO 16 – Unidade de Registro: Campo de atuação

QUADRO 17 – Unidade de Registro: Investimentos

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Conhecimento, Saberes e Competências à profissionalização docente

FIGURA 2 – Etapas do Procedimento Metodológico

FIGURA 3 – Esquema de sistematização e constituição dos eixos de análise

FIGURA 4 – Referencial para composição dos eixos de análise

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – INQUIETAÇÕES DA PESQUISADORA SOBRE O ESTÁGIO REMUNERADO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	01
CAPÍTULO I – ESTÁGIO, FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: MARCOS REFERENCIAIS	23
1.1 Estágio Remunerado: regulamentação e concepção	23
1.2 Estágio na formação docente: regulamentações e concepções	30
1.3 Trabalho Docente e Estágio: profissionalização e precarização	42
1.3.1 Profissionalização do Trabalho Docente	45
1.3.2 Precarização do Trabalho Docente	49
CAPÍTULO II – TRAMAS & TESSITURAS: DA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA AOS CAMINHOS PERCORRIDOS	55
2.1 Da problematização do objeto à definição da proposta de pesquisa	55
2.1.1 – Delimitando a problemática e os objetivos da pesquisa	56
2.1.2 – Definindo a proposta de pesquisa	60
2.2 Definindo estratégias para a pesquisa de campo	61
2.3 Critérios para a seleção de fontes e caminhos percorridos na pesquisa de campo.....	63
2.4 Processo de sistematização dos dados e constituição dos eixos de análise	67
CAPÍTULO III – UMA LEITURA SOBRE O ESTÁGIO REMUNERADO: QUEM ENSINA QUEM NO PROGRAMA RESIDÊNCIA EDUCACIONAL?	86
3.1 O Contexto social global	87
3.2 O Programa Residência Educacional e as concepções de estágio	95
3.3 O Programa Residência Educacional e a formação docente	96
3.4 O Programa Residência Educacional e os processos de profissionalização e precarização do trabalho docente	99
RETICÊNCIAS...	103
REFERÊNCIAS	109

INTRODUÇÃO

INQUIETAÇÕES DA PESQUISADORA SOBRE O ESTÁGIO REMUNERADO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu "destino" não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.

Paulo Freire (1996)

A pesquisa que se apresenta está centrada na **temática** do estágio remunerado sob a ótica da formação, profissionalização e precarização do trabalho docente, a partir de uma análise dos documentos que fazem referência ao Programa Residência Educacional da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Lançado recentemente, (2012/2013), este programa visa a concessão de bolsa-estágio para licenciandos, a partir do 3º semestre, que queiram cumprir as horas de estágio curricular supervisionado nas escolas públicas estaduais consideradas de maior vulnerabilidade e que apresentam altos índices de alunos com dificuldades de aprendizagem. Este trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos/Sorocaba ligado à Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas Educativas”.

A **problemática** que orientará o desenvolvimento dessa pesquisa parte do seguinte questionamento: *A partir das concepções de estágio remunerado expressas em documentos que fazem referência ao Programa “Residência Educacional”, no Estado de São Paulo, que relações podem ser estabelecidas com a formação, profissionalização e precarização do trabalho docente?*

Ao buscar responder esta problemática definiram-se os seguintes objetivos:

Objetivo geral: evidenciar algumas relações existentes entre estágio remunerado, formação, profissionalização e precarização do trabalho docente a partir do Programa Residência Educacional;

Objetivos específicos:

- Conhecer as concepções de estágio remunerado implícitas e explícitas nos documentos oficiais que fazem referência ao programa "Residência Educacional", no Estado de São Paulo (documentos que o regulamentam, bem como os que o divulgam);
- Compreender o papel do estágio remunerado na formação e profissionalização docente;
- Identificar relações entre o estágio remunerado, formação, profissionalização e precarização do trabalho docente;

Para responder a problemática central dessa pesquisa e alcançar os objetivos propostos, o **percurso metodológico** integra revisão bibliográfica e pesquisa de campo, a partir de análise documental e análise de conteúdos numa dinâmica de correlação entre ambas. Cabe ressaltar que houve uma preocupação em registrar o percurso metodológico com o intuito de evidenciar os processos de construção da problemática e da metodologia.

Visando responder ao questionamento feito enquanto problemática desta pesquisa foram previstas, conforme Fiorentini e Lorenzato (2006) as seguintes etapas:

- **Pesquisa bibliográfica:** sobre o estágio remunerado e a legislação que o regulamenta na graduação e na formação docente; políticas públicas de formação de professores e a relação dessas com o processo de formação, profissionalização e precarização do trabalho docente;
- **Pesquisa de Campo:** análise de conteúdos como estratégia para a análise dos documentos que fazem referência ao Programa Residência Educacional da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (decretos, documentos de orientação, editais de processos seletivos, entre outros);

Esta dissertação traz em sua estrutura, além dessa apresentação, um **capítulo introdutório** que anuncia o objeto de pesquisa sob a ótica da pesquisadora, por meio de relato da sua trajetória formativa, profissional e acadêmica, buscando justificar: por que pesquisar estágio remunerado no contexto da formação, profissionalização e precarização do trabalho docente?

O **primeiro capítulo** apresenta o estágio no contexto legal, teórico e prático a partir da Lei 11.788/2008 e de referenciais teóricos estabelecidos a partir de revisão

bibliográfica, PIMENTA (2011); PIMENTA e LIMA (2011); SANT'ANA, SANTANA e EUGÊNIO (2012); BRITO (2009); GOMES (2011); GATTI (2005 e 2012), sendo que para o contexto desta pesquisa, estágio remunerado se define como ato educativo escolar que esteja regulamentado pela Lei 11.788/2008, obrigatório ou não e, nos moldes do art. 12. O estagiário poderá receber bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, sendo compulsória a sua concessão, bem como a do auxílio-transporte, na hipótese de estágio não obrigatório. No que se refere ao estágio na formação docente destacar-se-á o discurso oficial, permeado pelas contribuições das pesquisas de GATTI (2009), FREITAS (1999, 2002, 2003 e 2007), QUILLICI NETO (2009), BARRETO (2011), COSTA (2012), SHIROMA (2011) e MORAES, SHIROMA e EVANGELISTA (2003); o estágio na interface com as práticas educativas a partir dos processos de profissionalização e a precarização do trabalho docente, contam com as contribuições das pesquisas de QUILLICI NETO (2009), TARDIF e LESSARD (2005 e 2011), ENGUITA (1991) e FRIGOTO (2007 e 2010), contando para a definição desse referencial o panorama das pesquisas sobre políticas públicas de formação profissionalização e a precarização do trabalho docente dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED, artigos publicados nos periódicos de divulgação acadêmica.

O **segundo capítulo** descreve o percurso metodológico revelando: o fundamento epistemológico; os pressupostos teórico-metodológicos; os critérios para a escolha de procedimentos e instrumentos considerados na coleta de dados; Cabe ressaltar que houve a preocupação em registrar o percurso metodológico com o intuito de evidenciar os diferentes momentos da (re)construção da problemática e da metodologia tendo como referencial teórico metodológico: BARDIN (2011), CELLARD (2012) e FRANCO (2012).

O **terceiro capítulo** trata as relações observadas a partir do referencial teórico entre os três eixos temáticos (formação, profissionalização e precarização do trabalho docente), análise e reflexão e discussões acerca dos resultados encontrados centrados nos documentos referentes ao Programa Residência Educacional.

Nas **considerações finais** é feita uma síntese dos resultados com indicativos do que essa pesquisa representa para: o campo da formação de professores; os

profissionais em serviço; para a pesquisadora; e, os desdobramentos visando à continuidade dos estudos.

Acredita-se na importância desta pesquisa uma vez que ela poderá contribuir com futuros estudos sobre o estágio na formação docente e reflexões recorrentes sobre questões que se relacionam ao processo de profissionalização e precarização do trabalho docente, a partir de Programas de Estágio Remunerado. Pretende-se dessa forma, provocar a reflexão e o debate sobre tais temáticas favorecendo a percepção de possibilidades de participação, na propositura de políticas educacionais, de todos os protagonistas envolvidos nas práticas do estágio.

“A gênese de uma produção acadêmica relaciona-se, em geral, com as necessidades e interesses que perpassam o cotidiano de quem a produz.” (SANTOS, 2008, s/p.) Nesta introdução irei¹ compartilhar as experiências vivenciadas com o tema desta pesquisa ao longo da minha trajetória formativa, profissional e acadêmica por entender que resgatar essas memórias é uma oportunidade de justificar a escolha do estágio como temática para uma pesquisa de Mestrado em Educação, bem como a relevância em realizá-la.

A narrativa, aqui trazida, poderia ser compreendida como opção metodológica uma vez que as características das narrativas autobiográficas, como ferramenta elaborada

[...] num tempo e num espaço concretos, sempre na perspectiva retrospectiva (da frente para trás e nunca de trás para frente) e com uma preocupação teórica claramente definida, [...] poderiam propor uma ação formativa indo além do registro. Nesse sentido o texto poderia ser tratado como um princípio de realidade nas trocas intersubjetivas: partindo-se dele para argumentar as hipóteses de compreensão do sentido e voltando-se a ele com regularidade para controlar o encaminhamento da discussão em relação aos indícios neles contidos e fixados. (JOSSO: 2004, p. 181)

Porém, é meu intento, utilizá-la como referencial de contextualização temática e indicativo das inquietações que me levaram a problematizar o objeto de pesquisa, uma vez que enquanto proposta de estudo, seu embrião surgiu a partir da elaboração de um projeto para participar do processo seletivo, em 2012, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Sorocaba e enquanto discente desse Programa.

¹ Justifica-se a opção por escrever a partir de um foco narrativo em primeira pessoa do singular, pelo fato de tratar-se do percurso individual da pesquisadora.

Sendo assim, começo falando de minha escolarização, iniciada mesmo antes de eu ir para a escola...

Aprendi a ler, em casa, em meio aos livros e intervenções de uma de minhas tias que estava sendo alfabetizada num programa de alfabetização para adultos. Enquanto filha de retirantes nordestinos (pernambucanos) com pais semianalfabetos, cresci num contexto com uma “cultura” muito diferente da “cultura paulista”. Meu pai gostava de ouvir repentes, uma espécie de prosa improvisada cantada num sotaque e contexto bastante característico do nordeste; minha mãe recitava/contava/cantava, o tempo todo, cantigas, lendas e trovas também do repertório nordestino. Livros, no entanto, não havia. Até que minha tia, (também retirante nordestina e semianalfabeta) empregada doméstica na capital, trouxe para nossa casa todos os livros que os patrões iam jogar fora. Ela não podia admitir a ideia de que livros fossem jogados no lixo e por isso apareceram os primeiros exemplares em minha vida. De acordo com Soares (1995): “[...] em cada sociedade práticas de leitura e escrita diferenciam-se segundo os contextos sociais, exercendo papéis diversos na vida dos grupos e de indivíduos específicos” (p. 13); o que se desenhava então era um contexto social diferente daquele vivenciado pelos meus pais, possibilitando-me assim, contato com um meio alfabetizador já na primeira infância.

Nesse ambiente de pessoas semianalfabetas ou alfabetizados funcionais², porém com muitas letras, fui alfabetizada acompanhando as leituras que minha tia fazia. Ela descobriu-me lendo, enquanto minha mãe achava que eu estava “inventando as palavras”. Fui para a escola e me deparei com a cartilha e com a proposta de “aprender a ler” lendo as sílabas. Eu sabia ler, mas não conhecia as sílabas, logo, fui posta à margem do processo de ensino, taxada como “aluna com dificuldades de aprendizagem”. Meses mais tarde, minha professora foi substituída e partir de então cessaram as cobranças para que eu conhecesse as sílabas e soletrasse as palavras da cartilha. A nova professora percebeu rapidamente que eu

² O conceito de alfabetização “funcional”, aqui empregado, refere-se à aquisição de habilidades de leitura e escrita necessárias à formação e capacitação do indivíduo ao trabalho. (BARBOSA, 1994, p. 29)

já sabia ler, e então, virei sua ajudante, ou seja, minha “primeira experiência docente” ou porque não dizer, de “estágio docente”. Meu fascínio pelo magistério ficou mais evidente com a primeira biblioteca catalogada e organizada por mim, (entenda-se catalogada e organizada, como livros numerados com etiquetas que pedi no supermercado e arrumados num móvel de guardar sapatos que tínhamos lá em casa). Nessa época eu vivia atrás de todas as crianças da rua tentando convencê-las a brincar de “escolinha” e a tomar emprestado os meus livros. Como previsto, ao terminar o ginásio, atual 9º ano, escolhi cursar o Magistério, iniciando-o no ano de 1986.

Em busca das memórias do *meu percurso escolar*, não me recordo de ter tido contato ou de ver a presença de estagiários. O meu primeiro encontro com a atividade a que se dá o nome de estágio, foi no 2º ano do Magistério, sendo eu um dos sujeitos implicados nela.

Com o início das atividades de estágio, fui enviada à escola onde eu havia feito a 1ª série. Fiquei feliz por ser próxima à minha casa e pela questão afetiva de retornar àquele espaço em outra condição que não a de aluna. No entanto, ao me apresentar à professora, fui encaminhada ao fundo da sala para a observação e lá fiquei. A professora em alguns momentos dirigiu-se à mim para saber onde eu cursava o magistério, o que eu estava achando do curso, em quais escolas já havia estagiado e outras trivialidades. Na hora de ir embora quando solicitei que assinasse a ficha, ela não só assinou como me disse que não havia necessidade de eu voltar mais, pediu que eu preenchesse a ficha e tão logo estivesse pronta ela assinaria todas as horas. Até tentei mudar de sala e completar meu estágio com outras professoras, mas percebi rapidamente que aquela era a dinâmica dos docentes daquela escola, não havendo da parte deles interesse em ter estagiários em suas salas de aula. Além das horas a serem cumpridas, havia também “a regência”, momento em que “dávamos” uma aula, na frente da professora de prática de ensino, para que fôssemos avaliadas em relação a postura, atividade proposta, objetivos, recursos didáticos utilizados e etc.

Cursando o Magistério, (1987 a 1989) consegui um emprego numa “escolinha de educação infantil” como auxiliar de classe. Embora seja isso que conste no meu registro em carteira, na verdade eu era “tia/professora”. Não consigo precisar em que momento deixei de gostar/querer ser professora. Amava a prática na

“escolinha”, mas passei a detestar o curso do magistério. Grande parte do meu desgosto era pelos indicativos do curso, a ênfase nas atividades que envolviam as artes manuais (desenho, recorte, colagem, pintura, dobradura entre outras), para as quais eu nunca demonstrei grandes habilidades; o ambiente também não era dos mais atrativos, formado por um contingente de senhoras há muito tempo afastadas do meio e convívio com a escolaridade formal, com poucos jovens da minha idade tinham duas características: um pequeno grupo que estava ali porque queria a docência como prática profissional e outros que ali estavam para garantir a conclusão do 2º grau, uma vez que “era mais fácil que cursar o ensino regular – o colegial”.

Quando concluí o curso de Magistério, em 1989, sabia que gostaria de fazer qualquer coisa na vida, menos especializar-me para a prática docente. Matriculei-me num curso de administração de empresas, mas não o concluí, pois, Contabilidade, Cálculo e outras disciplinas da área de exatas se mostraram impossíveis para mim. Ainda assim, em 1990 fui trabalhar na área administrativa, bem longe do espaço educativo. Aos 23 anos de idade esperando a chegada do meu primeiro filho, questões pessoais me levaram de volta à área da educação, em 1994 na rede pública municipal de Sorocaba, mas, não mais como professora, agora como Agente Infantil (AI). Ironicamente deixei de atuar na prática docente, quando estava habilitada para ela, e quando retornei ao ambiente escolar passei a atuar em creches tendo como função específica os cuidados com a criança (alimentação, higiene e garantia da integridade física).

O AI tinha como atribuições os cuidados com os bebês e crianças, considerando as diversas faixas etárias zelando pelo seu bem estar, saúde, alimentação, higiene pessoal, recreação e lazer; Desenvolvíamos atividades que estimulassem as crianças a adquirirem hábitos de higiene e saúde. As tarefas envolviam executar, orientar, acompanhar e complementar a higiene das crianças durante o banho, escovação de dentes, troca de vestuário; colaborar na organização e desenvolvimento de atividades lúdicas e culturais; acompanhar as crianças durante o sono/repouso; cuidar da alimentação da criança; zelar pelo uso adequado do espaço, dos materiais e brinquedos, organizando o ambiente e os recursos necessários para o desenvolvimento das atividades.

O AI era um cargo criado para atuação nas creches da Secretaria da Educação e Cultura (SEC), no entanto eu trabalhava como agente infantil, num projeto chamado “Creches da Vizinhança”³ (CV) vinculadas à Secretaria da Criança e do Adolescente (SEMEAR) e não à SEC.

O espaço físico dessas creches era adaptado, funcionando em casas alugadas. Geralmente as casas eram muito grandes e a SEMEAR fazia as adequações necessárias, transformando suítes em berçários, salas em refeitórios, quintais em *playgrounds*, quartos em salas de aula. Nem sempre as adaptações ofereciam espaços adequados. Lembro-me que em uma das unidades na qual trabalhei, o refeitório e a cozinha funcionavam num porão com aproximadamente dois metros de pé direito. Por outro lado, havia uma abundância de materiais, jogos, livros, brinquedos e equipamentos. Era comum conversarmos com agentes infantis que trabalhavam nas creches da SEC e essas relataram que nem de longe tinham à sua disposição os materiais que dispúnhamos nas CV. Em relação a estrutura, é importante ressaltar que devido a necessidade de adaptação dos espaços, o número de alunos por turma também era reduzido, o que garantia um ambiente mais acolhedor às crianças e era visto como um facilitador do trabalho para os Ais. As mães sentiam como se seus filhos estivessem em “escolinhas particulares”.

As crianças eram recebidas a partir das sete horas da manhã e permaneciam na creche até as dezessete horas. Os AI as auxiliavam e acompanhavam nas cinco refeições distribuídas entre as demais atividades que as crianças realizavam. A higiene, por sua vez, previa a rotina de banhos (um ou mais, dependendo a idade e necessidade das crianças), escovação dos dentes, asseio com o cabelo e, as trocas de roupas e fraldas. Todas as crianças de quatro meses até a idade pré-escolar, tinham o horário do sono que acontecia depois da higienização pós almoço; Os AI eram responsáveis por preparar um o ambiente que favorecesse a “soneca”:

³ “Creches da Vizinhança” era um Programa da Secretaria da Criança e do Adolescente da Prefeitura Municipal de Sorocaba que tinha por objetivo oferecer atendimento em creche nos bairros onde havia grande concentração de empregadas domésticas trabalhando; ou ainda, próximo ao centro comercial da cidade e/ou terminais de ônibus visando atender os filhos das pessoas que trabalhavam nessas localidades ou que passavam pelo corredor de transporte coletivo. As características especiais é que funcionavam em espaços alugados e adaptados pela Prefeitura (tal como fossem um “escolinha particular”). A administração/chefia das creches era de responsabilidade da Secretaria da Criança e do Adolescente, sendo que os professores e diretores eram cedidos pela Secretaria da Educação. O projeto iniciou em 1994 com duas unidades, sendo ampliadas ao número de seis. Em 1997 com a troca do governo municipal, as creches foram desativadas e as crianças transferidas para as creches municipais da Secretaria da Educação.

organizar as salas com colchonetes, colocar lençóis, garantir arejamento do espaço; providenciar uma trilha sonora “calmante”; objetivando que todos descansassem (dormissem).

Nos intervalos dessas três grandes tarefas (alimentação, higienização e sono) deveriam ser realizadas algumas atividades que ajudassem no desenvolvimento motor, na oralidade, no ensino de regras básicas de convivência, no auxílio da passagem do uso de fraldas para a utilização do banheiro, ajudar a criança a deixar de usar da chupeta, ou seja, questões da primeira infância. Para isso as AIs planejavam brincadeiras, músicas, contações de histórias, teatros, jogos, vídeos entre outras atividades. O grupo de crianças que ia dos quatro meses até quatro anos, contava com um professor em cada turma, no período da manhã. A esses professores cabia desenvolver atividades vinculadas a uma proposta pedagógica que garantisse o desenvolvimento global das crianças (psicológico, social, cognitivo e físico). Por sua vez, as crianças em idade pré-escolar (quatro, cinco e seis anos) contavam com atendimento de professores de educação infantil, no período da manhã, e depois do almoço ficavam com os agentes infantis participando de atividades recreativas que estes planejavam: jogos, brincadeiras, músicas, teatro, filmes, etc.

Em agosto de 1994 meu primogênito nasceu e fiquei quatro meses, em licença maternidade, afastada de minhas funções na creche. Quando retornei havia outra AI trabalhando com a “minha” turma, e, passei ajudar a diretora nas questões administrativas (atendimento aos pais, efetivação de matrículas, transferências, fazer ofícios, contato com setores responsáveis por entrega de materiais e manutenção, entre outras tarefas). Em janeiro do ano seguinte (1995) essa diretora foi convidada a chefiar a seção que cuidava das CV na SEMEAR e eu tive a oportunidade de acompanhá-la para trabalhar junto à equipe técnica responsável pelo planejamento e gestão das CV. Formada em Magistério sem ter cursado o Ensino Superior, passei a atuar na formação dos agentes infantis e por vezes, dos professores e diretores que eram cedidos pela SEC, para atuarem naquele programa.

Junto aos Diretores as ações tinham por objetivo garantir a estrutura das creches: definição de materiais pedagógicos, equipamentos, brinquedos e livros a serem adquiridos; questões de documentação relativa à dimensão administrativa de

professores, funcionários e alunos; processos de implantação de novas unidades (no período em que estive atuando na SEMEAR implantamos três novas unidades de CV, sendo que as diretoras acompanhavam as ações com o objetivo de indicarem possibilidade de melhoria a cada nova unidade implantada a partir das percepções daquelas que estavam em funcionamento). Com os professores e AI, fazíamos propostas de estudos do desenvolvimento infantil, oficina de atividades, momentos para troca de experiências, reflexão sobre a rotina e ação desses profissionais, discussão sobre as dificuldades encontradas no dia-a-dia do trabalho de cada um, entre outras abordagens.

Na SEMEAR eu não tinha um “cargo comissionado”, não era chefe por designação; era tão somente um AI afastado das suas funções atuando junto a equipe que coordenava o programa, no qual, meus pares trabalhavam. Essa situação, ser sem ser, (eu era vista como supervisora das CVs) permitia que frequentemente eu fosse lembrada, principalmente pelos diretores e algumas chefias da SEMEAR, que eu não era uma “técnica”, uma vez que não tinha formação em nível superior. Por isso costumeiramente via questionados meus saberes, posicionamentos e atitudes, sendo que vez ou outra, eles eram desconsiderados.

Em 1997 vivi dois grandes momentos, retomei minha trajetória formativa, ingressando no curso de Pedagogia e, voltei para o ambiente da creche, passando a atuar novamente nas funções de AI no atendimento direto às crianças.

Aquele ano foi bastante conturbado para toda a rede municipal de educação de Sorocaba, com reflexos diretos ao Programa CV da SEMEAR. O pleito para prefeito, definindo a Chefia do Executivo à um partido diferente do qual estava no poder, provocou mudanças significativas: 231 agentes infantis tiveram seus cargos extintos sendo desligados do serviço público; cessou-se o atendimento à crianças feitos nas CV, os contratos de aluguel foram rescindidos e os alunos transferidos para as creches da SEC.

Ao longo de 1997 somente a unidade CV - IV foi mantida em funcionamento. A sua implantação havia se dado próxima a uma autarquia municipal visando atender uma reivindicação antiga dos trabalhadores daquele espaço. Era exatamente nesta unidade a que meu cargo estava vinculado e lá permaneci até dezembro daquele ano. Para garantir o atendimento às crianças, depois da exoneração dos AIs, a

prefeitura contratou estagiários dos cursos de Magistério e Pedagogia.⁴ De um dia para outro, as creches que até então tinham professores e agentes infantis atuando em todos os segmentos desde o berçário, passou a contar com estagiários que “prestavam serviços” à Prefeitura por meio de convênios para a realização de estágio numa modalidade não curricular recebendo “bolsa” por isso. Essa foi minha primeira experiência com o “estágio remunerado”. Esses estagiários passaram a assumir as mesmas funções previstas na súmula de atribuições dos AIs o que na prática equacionava o déficit de pessoal gerado pela demissão dos mais de duzentos AIs.

Nem todos os AIs foram exonerados, questões legais permitiam que o Prefeito extinguisse os cargos dos funcionários que estavam cumprindo período probatório e por isso, pela legislação eram considerados efetivos, mas não estáveis. No meu caso, agente infantil desde 1994, já era considerada estável, logo não fui exonerada.

Sempre vi os estagiários como “colegas de trabalho”. No entanto, havia questões que influenciavam na rotina das atividades que desenvolvíamos. Enquanto funcionária pública, estável da Prefeitura tinha um salário maior que a bolsa paga aos estagiários; acesso a benefícios que os estagiários não tinham (direito a justificar minhas faltas por meio de atestados médicos, direito às faltas abonadas, a férias, ao décimo terceiro salário, a licença prêmio, a receber cesta básica e vale transporte, entre outros benefícios). Os estagiários por sua vez, não usufruíam desses direitos e/ou benefícios, ganhavam pelos dias “trabalhados”, ou seja, independente da justificativa (problemas de saúde, por exemplo), o dia era descontado caso eles não fossem “trabalhar”. Quanto à divisão e realização de tarefas, éramos iguais e desempenhávamos a mesma função; a diferença era que quando havia necessidade de resolver questões que implicavam em problemática com pais, acidentes com crianças, perda de objetos, questões de saúde, enfim, situações que pudesse demandar uma maior complexidade e/ou exigisse assumir responsabilidades, tudo que fugia do operacional, os estagiários logo saíam com a máxima: *“isso vocês resolvem, nós somos somente estagiários!”*

⁴ A regulamentação do estágio, naquela época, era feita pela Lei 6494/77. De acordo com ela, o estagiário necessariamente deveria estar matriculado e frequentando cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau, ou escolas de educação especial. No bojo da referida lei, o artigo 4º deixava claro que “O estágio não cria vínculo empregatício de qualquer natureza e o estagiário poderá receber bolsa, ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada [...]”.

Imersa nesse panorama de mudanças no ambiente e na rotina profissional, tenha sido pelo brio de demonstrar que poderia ter a formação e ser a técnica que tanto me cobraram ser ou, a vontade de voltar à docência de forma menos precarizada (OLIVEIRA, 2004) dei continuidade ao curso de Pedagogia, marcando finalmente *minha inserção na formação acadêmica (1997/2000)*. No ano seguinte e no posterior (1998/1999) tive a oportunidade de escolher continuar na função estável de AI ou assumir um cargo temporário de professor. Refleti muito e decidi trocar o “certo pelo duvidoso”, afinal estava investindo na minha formação com o auxílio do CREDUC⁵; e fazia um sacrifício pessoal, para estar na faculdade. Quando iniciei o curso de Pedagogia era mãe de dois filhos, um com dois anos e meio e o outro com sete meses de vida. Decidi aceitar a oportunidade e assim, pela primeira vez exercer de fato e de direito, a função de professora. Cabe ressaltar aqui, que essa escolha levou-me a estreitar as relações com os estagiários remunerados dos cursos de graduação em Pedagogia e do Magistério que continuavam atuando nas creches da rede pública municipal de Sorocaba, uma vez que continuei trabalhando na creche, agora como professora.

Nesse contexto, deixei de ser AI, e, pela segunda vez passei a me relacionar, estreitamente, com o “estágio remunerado”, continuando a ver os estagiários “como colegas de trabalho”. Naquela época a rotina da creche estava organizada de tal forma que as crianças entre zero a dois anos ficavam com os AIs e os estagiários e a partir dos três anos passavam a ser acompanhadas por estagiários e um professor. Como se tratava de atendimento em período integral, o trabalho junto às crianças de quatro a seis anos era feito por um professor no período da manhã, que tinha como preocupação “o pedagógico” e no período da tarde as crianças ficavam com um estagiário que atuava em atividades diversificadas de cunho recreativo. Para que estes estagiários não ficassem sem supervisão, ainda que a lei da época não a exigisse, havia a figura do “professor volante”. Eu era exatamente essa figura.

⁵ CREDUC – O Programa de Crédito Educativo (PCE) foi aprovado pela Presidência da República, em 23 de agosto de 1975, com base na Exposição de Motivos nº 393, de 18 de agosto de 1975, apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura. Foi implantado, no primeiro semestre de 1976, nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. No segundo semestre do mesmo ano, foi estendido a todas as Instituições de Ensino Superior do País, reconhecidas ou autorizadas, tendo beneficiado mais de 870.000 estudantes. FONTE: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/mcreduc.pdf> . Acessado em 25/12/2012.

Enquanto “professora volante” tinha como principal função ajudar estagiários a planejarem e desenvolverem projetos e atividades, exclusivamente de cunho recreativo, no período da tarde quando encerrava a jornada de trabalho das professoras. Havia uma cobrança que enquanto os alunos estivessem com os estagiários não fossem realizadas atividades pedagógicas, o que era extremamente complicado, visto tratar-se de estagiários de Pedagogia e Magistério. A justificativa era que no período da manhã, enquanto as crianças eram atendidas pelos professores, o currículo seria cumprido. Visto essa determinação, procurávamos planejar atividades que envolvessem recreação: brincadeiras folclóricas, campeonatos de futebol, oficinas de dobradura, pintura, escultura, teatro de fantoches, peças teatrais, confecção de brinquedos, atividades com materiais reciclados entre outras ideias que tínhamos e desenvolvíamos objetivando significar a permanência daquelas crianças de quatro, cinco e seis anos que ficavam em período integral na creche. Era uma linha tênue entre o que era pedagógico e o que não era pedagógico, sendo que as professoras estavam sempre de olho para que os estagiários não avançassem o espaço delas, gerando, por vezes, alguns conflitos.

Eu acreditava na dimensão formativa da minha relação com os estagiários, na experiência vivenciada, com eles na creche, no entanto, a partir da imersão na pesquisa sobre a temática do estágio, pesquisando referenciais que tratam da sua concepção e finalidade, é que me foi revelado que além de uma possível contribuição para com sua formação, que hoje questiono se houve de fato, minha função na escola era legitimar a presença e ações que aqueles sujeitos desenvolviam. Nesse sentido, ainda que o papel do “professor volante” fosse legitimar a permanência e a ação do estagiário, aprendi muito com os estagiários. Lembro-me do primeiro projeto que fiz para o perfil de uma determinada turma acreditando estar perfeito. Entreguei-o à estagiária da turma e solicitei que ela “fizesse acontecer”. Dias se passaram e como não vi nenhuma ação, resolvi ir conversar com a estagiária. Ela me disse não ver nenhum sentido na minha proposta e apresentou-me suas percepções sobre aquele grupo de alunos. Essa situação me fez perceber que meu papel não era fazer projetos para que elas “aplicassem” e sim ajudá-las a elaborar e planejar ações que viessem ao encontro das necessidades de seus alunos.

Paralelamente à vivência com os estagiários que atuavam na creche, enquanto professora volante, o estágio fazia parte da minha rotina, visto que consta como componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia, enquanto prática de ensino nas escolas de Ensino Fundamental e Médio e administração escolar. No entanto novamente me vi face às ambiguidades do cumprimento dele. Com uma carga horária de 320 horas, o estágio era constituído de forma burocrática, com preenchimentos de fichas e valorização de atividades que envolviam observação, participação e regência. (GATTI, 2009)

A falta de tempo para a realização das horas de estágio levou a mim e a outros graduandos a encontrar um caminho que garantisse seu cumprimento. Havia uma aluna da nossa turma que atuava como assistente da coordenação pedagógica de um grande colégio da cidade onde recorrentemente precisavam de “mão de obra” para aplicar simulados de exames de vestibular e/ou avaliações periódicas às turmas de Ensino Médio.

A participação era, basicamente, atuar como fiscais num esquema bem parecido com o de um vestibular, visando treino dos alunos; distribuir provas, acompanhar alunos ao banheiro, impedir que colassem; eram as tarefas a nós confiadas. Como “remuneração”, nosso estágio era assinado. Considerando que fazíamos um curso noturno e a grande maioria com filhos e família para cuidar, essa “oportunidade de cumprir o estágio” nas manhãs de alguns sábados e domingos era muito vantajosa; para nós que resolvíamos a questão do cumprimento do estágio e, para o colégio de nossa amiga também; visto que, como nos dispúnhamos a estar na escola aos sábados e domingos para essas ações, não havia a necessidade de convocar os funcionários da escola, havendo uma economia no pagamento de horas extras. Enfim, mais lucro para a escola frente à utilização, porque não dizer, exploração da mão de obra, de um grupo que via ali uma possibilidades de garantir a realização das horas de estágio, requisito básico, para a finalização da graduação.

Recorrentemente me pegava pensando que considerando que durante o dia estávamos trabalhando e à noite estávamos na faculdade, quem poderia acreditar que realmente cumpríamos todas àquelas horas de estágio? Usei dessa estratégia para cumprimento do estágio, sem grandes “dores na consciência”, dadas as dificuldades postas, mas a situação sempre me inquietou. Cheguei a sugerir o estágio como temática de estudo para um trabalho em grupo da disciplina de

Didática. Minha proposta era problematizar o estágio a partir do que nos era solicitado, ação burocratizada, sem processo de reflexão, fim em si mesmo (GATTI, 2009). Não tenho muita clareza se minha intenção era provocar um desvelar da situação que praticamente toda a turma vivenciava, ou se era uma ideia hipócrita, como argumentou um dos colegas do grupo. O fato é que acabamos por escolher outro tema para aquela atividade.

Depois das vivências acima relatadas, entre os anos 2000 e 2007 atuei como Professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental concomitantemente. Acumular dois cargos de professora não foi uma tarefa fácil, no entanto, uma experiência muito importante para minha constituição docente e uma necessidade para a sobrevivência. Nesse período a experiência com o “estágio remunerado” ou com estagiários, foi mais indireta. A rede municipal de Sorocaba acabara de implantar as salas de informática nas unidades escolares e estagiários remunerados foram “contratados” para acompanhar a rotina organizativa daqueles espaços. Eram alunos de Pedagogia, História, Letras e meu contato com eles se dava semanalmente quando ia com meus alunos utilizar o laboratório, sem relação mais direta com as ações que desenvolviam na escola.

Em 2009 pela terceira vez minha trajetória profissional cruzou com o estágio remunerado. Naquele momento atuando como Orientadora Pedagógica (OP) em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série – atuais 1º ao 5º ano) tinha como atribuições:

colaborar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola e a colocá-lo em prática; orientar pedagogicamente o educador da instituição; responder pela formação contínua dos professores, coletiva e individualmente; propiciar condições para a participação dos elementos da instituição em torno de seus objetivos educacionais; coordenar o planejamento pedagógico da unidade escolar e acompanhar sua execução; assessorar a direção da escola quanto à organização do horário das aulas, à composição do calendário escolar, à tomada de decisões relativas às matrículas, transferências e agrupamento de alunos; acompanhar os processos de adaptação de alunos transferidos, classificação e reclassificação de alunos, assim como sua promoção e retenção; avaliar os resultados do ensino no âmbito da escola e propor reformulação, quando for o caso. (Súmula de atribuições do Cargo de Orientador Pedagógico. Lei 4.599/1994)

No mês de setembro de 2009, a escola recebeu um pequeno número de estagiários remunerados, licenciandos em Pedagogia ou Letras com uma incumbência específica: desenvolver atividades junto aos alunos, das 4ªs séries, que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Não por acaso aquele foi um ano de

realização de PROVA BRASIL⁶, cujos participantes seriam os alunos das 4^{as} séries, ficando óbvio o motivo daquele “reforço” de contingente. No final do ano percebi que os estagiários vieram e se foram e eu sequer consegui estabelecer uma rotina de acompanhamento das atividades que desenvolveram; conhecer suas necessidades; auxiliar no processo formativo.

A partir de 2010 eles retornaram em número maior. Agora eram licenciandos em Pedagogia e Letras, vinculados ao Projeto Alfabetização e Letramento em Rede “Aluno Educador” e, licenciandos em Educação Física inseridos no contexto da rotina escolar para desenvolverem algumas ações no Programa da Escola em Tempo Integral, sendo que organizei minha rotina de trabalho de forma a acompanhar, também, as atividades desses estagiários remunerados.

A proposta da Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba (SEDU) era muito específica para cada programa: para aqueles que “trabalhavam” na Escola de Tempo Integral, a função principal era acompanhar os profissionais que ministravam as oficinas específicas (judô, balé, capoeira, artes, artes circenses, e meio ambiente). Havia a recomendação de que os estagiários não deveriam ficar sozinhos, “assumir as turmas”, devendo estar o tempo todo acompanhados de outro profissional. No horário intermediário entre o almoço e a retomada das atividades, chamado de “horário de meio” esses estagiários eram responsáveis por desenvolver atividades, de recreação e relaxamento junto às crianças (cada um com uma turma). Para tanto deveriam estar sob a supervisão de um professor, chamado de “professor educador comunitário”, que numa observação crítica tinha como função legitimar a presença e atuação dos estagiários, assim como o era a função descrita anteriormente da professora volante na creche, mas que no contexto do programa da escola em tempo integral, era um professor afastado da sua sala de aula, recebendo uma carga suplementar de salário para garantir a rotina organizativa das atividades desenvolvidas no programa da escola em tempo integral, auxiliando nas questões pedagógicas e administrativas e também acompanhando e supervisionando os estagiários.

⁶ PROVA BRASIL: A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Por sua vez, os estagiários, do “Projeto Alfabetização em Rede – Aluno Educador” estavam vinculados às turmas do 1º ao 3º ano, o chamado “ciclo da alfabetização”. Estes tinham um contato direto com o professor da turma, permanecendo com o mesmo grupo de alunos e professor durante todo o ano, salvo houvesse alguma situação específica que indicasse a necessidade de troca. Para estes a atuação participativa estava direcionada às necessidades apresentadas pela professora. Havia uma orientação de que não deveriam ser os “auxiliares de classe”, ou auxiliar da professora ou o responsável pela recuperação continuada ou atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, mantendo um roteiro de observação e participação para diferentes práticas educativas do professor: leitura, escrita, contação de história, ensino da matemática entre outras. Observavam-se diferenças importantes entre os grupos de estagiários, sendo que o vínculo direto com um professor e uma turma e, formações mensais com o objetivo de refletir a vivência na escola, características do Projeto Alfabetização em Rede, eram as principais.

Minha participação no processo formativo desses estagiários pautava-se em propor que realizassem planejamento e registro de suas ações. Sistemáticamente eu lia e dava devolutivas, por escrito ou dialogadas, de seus relatórios, procurando orientá-los em diversos aspectos: organização do tempo; seleção de materiais; escrita dos registros; indicativos para a postura a ser adotada frente os alunos, professores e pais; possibilitar a reflexão relacionando as vivências de cada um com o referencial que estavam estudando na faculdade; indicava bibliografias para buscar a compreensão de situações enfrentadas no cotidiano escolar, referente diversos assuntos de acordo com as necessidades dos estagiários, como por exemplo, indisciplina; relacionamento interpessoal; planejamento de atividades, avaliação, alfabetização e letramento, etc. Enfim, meu objetivo era fazer com que pudessem se sentir parte do ambiente escolar, buscando ainda, legitimar aquele espaço e tempo “[...] como um laboratório no qual os futuros professores vão testar suas hipóteses de ensino, nas quais a relação teoria/prática deve estar sempre presente.” (CARVALHO, 2001, p. 113)

Minha atuação como OP, na rede pública municipal de educação em Sorocaba, encerrou-se no final de 2011, passando, então, a atuar como supervisora de ensino, na mesma rede, tendo como função acompanhar a rotina pedagógica e

administrativa de escolas de Educação Infantil (creche) e escolas de Ensino Fundamental I.

Concomitante ao novo desafio profissional constituir-me supervisora de ensino, recém-casada pela segunda vez, depois de uma viuvez traumática vivida em 2006 e acreditando no que diz Guimarães Rosa *O espírito da gente é cavalo que escolhe estrada* criei coragem para inscrever-me no processo seletivo para alunos regulares da primeira turma do Programa de Mestrado em Educação da UFSCar *campus* Sorocaba. Há anos vinha “namorando” os editais de Mestrado de universidades como UNICAMP e USP, mas havia empecilhos que me faziam ficar só no “namoro”: a família; a distância; minhas condições financeiras; a organização do cronograma de aulas com minha jornada semanal de trabalho de 40 horas, e o principal – medo de não reunir requisitos de conhecimentos que garantissem sucesso na empreitada do fazer-se pesquisadora. O querer-se pesquisadora era latente, mas via poucas possibilidades de concretizá-lo.

A inscrição ao processo seletivo foi feita com uma única expectativa: conhecer como se dava a seleção para então preparar-me para os próximos. Imprimi a ficha de inscrição juntamente com a de solicitação para interessados em ser aluno especial, tamanha segurança de que não estava pronta. Foi com uma comemoração regada a bolo, refrigerante e salgadinhos, por medo de não ter mais o que comemorar que anunciei aos meus familiares que passara na prova escrita e precisávamos aguardar o resultado da avaliação do projeto. A ansiedade até a divulgação desse segundo resultado, só não foi maior que tensão de perder-se no *campus* da universidade, no dia da entrevista, e o desespero de pensar: *cheguei até aqui e não vou conseguir cumprir a última etapa do processo seletivo*, sendo que no final tudo deu certo.

Como discente do Programa de Pós-Graduação da UFSCar (PPGEd/UFSCar), no segundo semestre de 2012, participei da APED (Atividade Programada de Estágio Docente), uma atividade que visa oferecer aos discentes do (PPGEd) experiências para que se qualifiquem à docência no Ensino Superior. Considerando a temática da minha pesquisa e o fato de estar sendo ofertada a disciplina Estágio Supervisionado I – Educação Infantil, no 6º Perfil do Curso de Pedagogia, me inscrevi passando a frequentar os encontros presenciais e também os momentos de planejamento das aulas junto às professoras da disciplina.

Ao longo das aulas de Estágio Supervisionado I que assisti, acompanhei uma discussão sobre a pertinência e relevância dos encontros presenciais previstos para aquela disciplina, a importância de haver um espaço específico no projeto pedagógico do curso, para que as reflexões referentes às atividades de observação e participação desenvolvidas durante o estágio acontecessem, sendo que as professoras enfatizavam que o estágio

Vislumbra superar a dicotomia teoria e prática, possibilitando a formação da postura de pesquisador no sentido de interrogação, produção de informações e interpretação dos problemas de organização e funcionamento da escola e das políticas educacionais com base na observação e vivência no universo escolar. Trata-se, portanto de uma atividade de reflexão a partir da realidade – objeto da práxis – de natureza teórica de conhecimento, com fundamentação, diálogo, pesquisa e intervenção na realidade. (SICARDI NAKAYAMA E PEREIRA, 2011)

Durante a APED pude observar e acompanhar os momentos de preenchimento e a entrega dos documentos referentes a prática do estágio curricular supervisionado, permitindo-me perceber que perpetua-se uma burocracia geradora de dúvidas sobre o registro de toda a dinâmica do estágio; remetendo-me a meus tempos de aluna, tanto no Magistério quanto na Graduação, aqueles “papéis todos” roubavam a cena da experiência com estágio. A burocracia pode fazer sucumbir as vivências, num ambiente onde o estágio, nem de longe era concebido como burocratizado, sendo isso evidenciado pela previsão daquele espaço presencial que garantia às professoras a perseguirem um estágio curricular supervisionado como “[...] um conjunto de atividades de formação realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimente situações de efetivo exercício profissional.” (SICARDI NAKAYAMA e PEREIRA, 2011, s/p)

Ao final do semestre, acompanhei uma atividade na qual os alunos de Pedagogia teciam relatos sobre as vivências no estágio realizado nas escolas onde se vincularam. Eles apresentavam suas percepções e inquietações sobre problemáticas como indisciplina, desenvolvimento infantil, função social da escola, inclusão, práticas educativas, e a atuação de cada um enquanto estagiário no ambiente escolar. Esse momento de interação das percepções individuais ressalta que

[...] os estudos evidenciam que os espaços coletivos de reflexão podem representar uma alternativa de apoio para uma iniciação à docência menos

traumática, principalmente se ancorados em discussões, em aprendizagens e em investigações sobre a própria prática e sobre a prática de outros professores. (GAMA, 2007, p. 59)

Destaco o relato de um dos alunos que se sentiu privilegiado com o fato de ter ido para uma escola onde a coordenadora pedagógica entendia a importância do estágio como espaço formativo. Seu relato enfatizava que no momento em que ele chegou à escola, foi-lhe solicitado que pensasse num projeto de atividades recreativas para ser desenvolvido na hora do lanche com o objetivo de garantir um ambiente mais tranquilo aos alunos do Ensino Fundamental. Embora ele tenha argumentado que estava ali para o estágio na Educação Infantil, a coordenadora ressaltou que a escola oferecia um espaço formativo amplo; logo, não havia problema que ele acompanhasse as turmas do Ensino Fundamental.

Dessa forma, relatava o aluno, ele havia realizado várias atividades, buscando referencial teórico acerca de jogos cooperativos, planejando e acompanhando atividades e gincanas realizadas na hora do intervalo dos alunos do Ensino Fundamental. Destacou que a equipe escolar o recebia com alegria e sempre apoiava suas ideias, em especial a coordenadora pedagógica, enfatizando quão significativa havia sido a oportunidade que lhe fora oferecida, no que se referia ao projeto para a “hora do lanche”. Ao término do seu relato perguntei: *Você acredita que a oportunidade que lhe foi dada para atuar junto àqueles alunos se deve ao fato de você ter encontrado uma coordenadora pedagógica que compreende a importância do estágio como espaço formativo ou porque a escola estava vivenciando uma problemática (a agitação dos alunos na hora do intervalo) e naquele momento a sua ação como estagiário oferecia uma possibilidade de solução?* Enquanto o aluno pensava na minha pergunta, complementei: *Você acredita que teria o mesmo espaço e oportunidade de atuação junto aos alunos, naquela escola, caso a problemática relacionada à hora do intervalo não existisse?* O aluno iniciou sua resposta dizendo: *“Minha primeira tendência de resposta seria dizer que a concepção da coordenadora pedagógica em ver o estágio como espaço formativo é que oportunizou a atuação que vivenciei na escola... No entanto, pensando bem... FUI USADO!”*

A partir daí o aluno relatou outras experiências vividas durante o período que esteve estagiando naquela unidade escolar e ressaltou um momento em que não havia mais ninguém para ficar com uma turma de alunos, cuja professora faltara e

não haviam conseguido chamar um professor substituto, sendo que a diretora da escola solicitou que ele assumisse a turma, justificando essa alternativa como de relevante importância para que ele tivesse experiências realmente significativas durante o estágio.

É importante ressaltar que o recorte aqui trazido não pretende indicar constatações prévias tampouco tecer acusações infundadas, cabendo, tão somente, evidenciar a ambiguidade nas relações de formação e precarização do trabalho docente no âmbito do estágio que, tenho como hipótese, que pode ser potencializada nos estágios remunerados. Buscar resposta concreta às perguntas elaboradas quanto às concepções do estágio, remunerado ou não, visa compreender ações, como as citadas pelo aluno, integradas a um contexto formativo e de trabalho dos diferentes atores envolvidos nos processos educativos.

Mesmo não sendo possível aprofundar essa conversa, não deixei de falar para este aluno e toda a classe sobre a temática da minha pesquisa, o “estágio remunerado”, que perpassa pelas ambiguidades da formação docente que pode acabar por precarizar a docência enquanto profissão. Enfatizei que, segundo Frigotto (2010) é preciso pensar nos desafios que a formação e a profissionalização do educador têm a enfrentar, sejam eles no plano educacional, ético-político, teórico, técnico ou culturais e ainda, no plano da construção do conhecimento, visto que a perda da perspectiva teórica e epistemológica está cada vez mais tendendo a reduzir a formação e a prática do educador a uma dimensão puramente técnica.

Outra observação feita, durante a APED, refere-se aos alunos que se encontravam inseridos na escola desempenhando tarefas nos programas de “estágio remunerado”; ou atuando como auxiliares de classe; ou ainda, como “professores nas escolinhas particulares”. Chamava minha atenção vê-lo nas aulas, andando de um lado ao outro com papéis e cartolinas coloridas, recortando e colando papéis. Quando perguntei para que todos aqueles materiais, declararam que precisavam confeccionar lembrancinhas, adereços e ornamentos para “seus alunos” visto as datas comemorativas, no período em que participei das aulas – O Dia das Crianças e o Natal. Os alunos disseram ainda, que essas tarefas eram complicadores à gestão do tempo de estudo e dedicação às demandas de registro inerentes à prática do estágio bem como aos compromissos das demais disciplinas.

Nesse sentido, Freitas (2003) ao abordar iniciativas oriundas das ações do Estado no que se refere à expansão do acesso à formação docente por parte de jovens provenientes das escolas públicas, como o Programa “Universidade Para Todos” (PROUNI), por exemplo, ressalta que “[...] estas iniciativas ocultam a desigualdade entre instituições de ensino e instituições de pesquisa, estudantes que estudam e pesquisam e estudantes que estudam e trabalham, produzindo a desigualdade educacional” (p.1206).

Considerando as vivências aqui trazidas: a substituição de AI e professores por estagiários, nas creches municipais de Sorocaba, no final da década de 90; a realização do estágio em finais de semana em atividades que não favoreciam o diálogo com os componentes curriculares do curso; estagiários que garantem o funcionamento de programas como, por exemplo, a escola em tempo integral (tanto na rede de ensino pública municipal quanto na estadual), onde suas atuações estão mais próximas ao trabalho que ao estágio; a dificuldade encontrada por alguns alunos em realizarem suas atividades da graduação em função de estarem inseridos no mercado de trabalho antes mesmo de chegarem ao final dos cursos de licenciatura; justificam a opção de problematizar o estágio remunerado vinculando-o à possíveis situações de precarização do trabalho docente. Nesse sentido a utilização do termo “estágio remunerado” está presente no meu vocabulário desde meu primeiro contato com estagiários que foram inseridos no ambiente de trabalho, uma creche, com a função de realizar as mesmas atividades que funcionários com vínculo empregatício realizavam, sendo importante esclarecer que quando faço uso o termo “estágio remunerado” refiro-me a uma ação que tem uma conotação mais inclinada à trabalho que a um *ato educativo*..

A partir do exposto e levando em conta as reflexões decorrentes dos textos estudados nas disciplinas da pós-graduação (Mestrado) passei a me inquietar, de tal modo, que se tornou condição, para dar continuidade à pesquisa, problematizar o estágio, enquanto objeto de estudos, sob uma perspectiva, que fosse além da esfera formativa originalmente proposta, acreditando fazer muito sentido, antes da apresentação da trajetória metodológica, compreender o estágio na formação docente, no contexto legal e teórico e, no campo prático focalizando o processo de profissionalização e precarização do trabalho docente.

CAPITULO I

ESTÁGIO, FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: MARCOS REFERENCIAIS

*A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da
relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando
blábláblá e a prática, ativismo.*

Paulo Freire (1996)

As atuais discussões acadêmicas no âmbito da formação docente vêm problematizando a temática do estágio, enquanto componente curricular, nos mais diversos contextos: aproximação entre teoria e prática; espaço de aproximação entre a formação inicial e o campo de atuação docente; projetos e práticas exitosas nas licenciaturas, etc.

Esta pesquisa buscará a problematização do “estágio remunerado” no âmbito do Programa Residência Educacional da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). Entende-se como necessário, porém, compreender, sob a ótica do histórico do estágio na formação profissional e da legislação vigente, lei 11.788/2008, a concepção de “estágio remunerado” e sua interface com a formação, profissionalização e precarização do trabalho docente.

1.1 – Estágio Remunerado: regulamentação e concepções⁷

Historicamente no Brasil em 1963, passou-se a exigir o cumprimento de horas de estágio para os alunos do curso de Direito; em 1976, o MEC passa, pela primeira vez, a exigir comprovação de estágio para a carreira do Magistério, sendo que foi na década de 1970, consolidando-se na década de 80, que a legislação sobre o estágio promoveu progressivamente a aproximação entre mercado de trabalho e educação. (Parecer 35/2003)

⁷ A palavra estágio tem sua origem no latim medieval *stagium*, significando fase, período preparatório, etapa. Data de 1930, o primeiro registro, no Francês, para o termo *stage*, designando estada que um cônego deve fazer durante certo tempo num local de sua igreja antes de poder desfrutar das honras e da renda de sua prebenda, sendo que prebenda é o nome utilizado ao rendimento que é pago a pastores, bispos e outros eclesiásticos. A palavra sofreu mutações para *estage*, consolidando-se como *étage*: estada, demora, permanência, residência, morada. No começo do século XIX, o Francês já tinha o termo *stagiaire*, que no fim do mesmo século passaria ao Português como estagiário, designando estudante ou profissional que durante certo período presta serviços com o fim de adaptar-se a novas funções ou a aprender novas habilidades.

Em 1977 foi promulgada a Lei do Estágio, nº. 6.494, tendo como finalidade:

[...] Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano. (Art. 1º, § 2º)

Não havia, na lei, uma definição conceitual específica do que seria a prática do estágio, sendo que a partir do decreto 87.497/1982, pode-se indicar uma primeira concepção legal da prática do estágio como sendo

[...] atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino. (Art. 1º, decreto 87.497)

A lei possibilitava que essas atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, fossem realizadas, a partir de Termos de Compromisso firmados, entre Instituições de Ensino Superior (IES) e pessoas de direito privado ou órgãos de administração pública, que garantissem as condições para a experiência prática na linha de formação do estagiário.

A referida legislação sofreu mais uma alteração, a partir da lei 8.859 em 1994, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Outra alteração que pode ser observada é a constituição do estágio enquanto “[...] instrumento de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano.” Prevista no 1º e § 2º da lei 6.494/77, deixa de aparecer, na lei 8.859/1994, evidenciando uma concepção de estágio como procedimento didático-pedagógico de competência da IES. (Parecer 35/2003)

Em maio de 2002, o Ministério do Trabalho (MT) encaminha ao Conselho de Reitores uma notificação recomendatória, nº 741/2002, que fazia considerações acerca do que prevê a legislação sobre o estágio, enfatizando os compromissos das Instituições de Ensino (IE) e orientando que o não cumprimento das formalidades previstas em relação ao estágio, no que se refere ao acompanhamento de todo o processo de inserção e realização das atividades nos espaços concedentes, pelas IES, poderia implicar na caracterização de intermediação para a colocação dos estagiários como mão de obra, contribuindo para que o estágio profissional fosse um

instrumento de fraude aos direitos sociais, encobrendo muitas vezes, contratos de trabalho sem garantias trabalhistas e previdenciárias. A recomendação do MT era para que o Conselho de Reitores orientasse às IES para que cumprissem as determinações legais quanto ao estágio, cuidando para que ele fosse efetivamente uma complementação de ensino, proporcionando ao estudante experiência prática na sua área de formação, alertando que o MT poderia, a qualquer tempo, requerer informações sobre o cumprimento da notificação recomendatória.

Ainda em maio de 2002, o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – ForGRAD, promove o Seminário “Cursos Superiores – Estágios e Empregos: Perspectivas para o Futuro, cujo objetivo era “[...] a discussão e reflexão sobre alguns temas que podiam contribuir para uma melhor articulação das atividades de estágio com a formação acadêmica.” (COUTINHO e DENGENZAIN, 2002, p.1) Outros dois seminários, tendo como temática central o estágio, foram organizados em 2003 e 2004 e as recomendações do MT estiveram na pauta de discussões desses eventos.

Os seminários promovidos pelo ForGRAD apontam que a reflexão sobre o estágio envolve preocupações em dois âmbitos: do pedagógico e do mundo do trabalho, enfatizando a necessidade de ambos os setores estarem envolvidos para pensarem na sua normatização em colaboração entre as IE e representantes dos setores produtores.

Em 2003 é instituído um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), criado pela portaria nº. 838 de 23/06/2003, envolvendo o Ministério da Previdência Social (MPS), MT e MEC com a finalidade de “[...] analisar e eventualmente propor alterações na legislação vigente a respeito da prática de estágio, no que tange aos aspectos relacionados ao mercado de trabalho, à proteção previdenciária e à política educacional sobre estágio”, que contou com a contribuição da Comissão Nacional de Estágios do ForGRAD.

O documento escrito como minuta de lei continha quatorze artigos, apresentando as seguintes contribuições: definia os estágios em obrigatório e não obrigatório, sendo que, o estágio não obrigatório opcional e/ou atividade complementar à formação, deveria estar previsto no projeto pedagógico do curso; os espaços que aceitassem os estagiários fariam a indicação do supervisor (do quadro de funcionários) que deveriam ter formação ou experiência profissional na área de

concessão do estágio; apresentava orientações expressas acerca do termo de realização com definição clara das atividades a serem desenvolvidas; propunha duração máxima de dois anos para a realização do estágio não obrigatório na mesma unidade concedente; indicava que o estágio não obrigatório poderia ter jornada máxima de trinta horas semanais para alunos da educação superior; indicava que o estágio não obrigatório não criaria vínculo empregatício, como já previsto nas leis anteriores;

Considerando este contexto de discussão, MARRAN (2012) afirma que “[...] O ForGRAD foi fundamental para que as instituições de ensino fossem ouvidas no processo de elaboração da nova legislação [...]” (p. 19). Em 2008, quatro anos mais tarde, seria publicada uma nova legislação regulamentando a prática do estágio e revogando todas as disposições anteriores.

A lei federal 11.788, de 25 de Setembro de 2008, também conhecida como “nova Lei do Estágio”, regulamenta o estágio para estudantes que estejam frequentando o ensino regular em instituições de: educação superior; educação profissional; ensino médio; educação especial; anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. É possível perceber muitas das contribuições da Comissão Nacional de estágio do ForGRAD, contempladas nela, sendo importante ressaltar que no seu cômputo a legislação veio atender a necessidades prementes de adequação ao mercado de trabalho.

Para a referida lei, no artigo 1º, estágio é “[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo [...]”, sendo que o estágio deve integrar o processo formativo do aluno bem como fazer parte do projeto pedagógico do curso ao qual se encontra vinculado. O objetivo do estágio é explicitado no parágrafo 2º do artigo primeiro: “O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.”.

A lei 11.788/2008 regulamenta duas modalidades quanto a realização do estágio:

Art. 2o O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

§ 1o Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

§ 2o Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória. (grifo nosso)

No artigo 3º e parágrafo primeiro, a referida lei do estágio determina que “O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente [...]”, deixando clara a obrigatoriedade, em ambos os estágios (obrigatório e não obrigatório) de serem realizados sob supervisão, cabendo a um e a outro à denominação “Estágio Supervisionado”.

Vale dizer que a dinâmica do estágio revela em suas limitações e possibilidades uma perspectiva de aproximação ao campo de atuação conforme pontua Pimenta (2011):

[...] o estágio terá por finalidade, propiciar ao aluno uma *aproximação* à realidade na qual irá atuar. Portanto, não se deve colocar o estágio como polo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será consequente à teoria estudada no curso, que por sua vez, deverá se constituir numa reflexão *sobre e a partir* da realidade da escola pública de 1ª a 4ª série. [...] (PIMENTA, 2011, p. 13/14)

O artigo 9º da Lei 11.788/2008 indica que

As pessoas jurídicas de direito privado e os órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como profissionais liberais de nível superior devidamente registrados em seus respectivos conselhos de fiscalização profissional, podem oferecer estágio [...]

Considerando os elementos, evidenciados na legislação, que regulamentam o estágio e, recorrendo aos estudos de PIMENTA e LIMA (2011) que caracterizam o estágio em duas vertentes, distinguindo o *estágio curricular* do *estágio profissional*, propondo que o

[...] estágio curricular, cuja finalidade é integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso. O *estágio curricular* é campo de conhecimento, portanto volta-se a uma visão ampla deste. O *estágio profissional*, por sua vez, tem por objetivo inserir os alunos no campo de trabalho, configurando uma porta de entrada a este, portanto volta-se à especialização e treinamento nas rotinas de determinado segmento do mercado de trabalho. Esse é o sentido da residência médica, por exemplo, ou do estágio na empresa, no escritório de advocacia etc. (p. 24)

Entende-se que tanto o Estágio Curricular quanto o Estágio Profissional devem ser supervisionados e acompanhados tanto pela Instituição de ensino a que está vinculado como aluno, quanto da instituição que o acolhe, como estagiário.

A Lei 11.788/2008 não faz uso da palavra remuneração, contudo, no artigo 12 diz que: “O estagiário poderá receber bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, sendo compulsória a sua concessão, bem como a do auxílio transporte, na hipótese de estágio não obrigatório.”. Não se encontra nesta lei, porém, uma definição clara para “bolsa de estudos”.

Buscando conhecer o significado do termo “bolsa” encontraram diferentes indicativos para sua compreensão: para a legislação que regulamenta o ProUni Programa “Universidade para Todos”, por exemplo, a bolsa se refere às semestralidades ou anuidades escolares fixadas com base na lei 9.870/1999 que dispõe sobre as anuidades escolares e dá outras providências. A lei que instituiu a CAPES como fundação pública, trata “bolsa” como “assistência financeira”; em documentos que regulamentam a concessão de bolsas em universidades. Um exemplo é a compreensão de bolsa como:

[...] uma prestação pecuniária para compartilhamento nos encargos referentes à frequência em curso de ensino superior de graduação ou pós-graduação, visando contribuir para custear, entre outras, as despesas com mensalidades escolares, alojamento, alimentação, transporte e material escolar. (Lei Complementar N° 086, de 1° de Agosto de 2005).

Considerando que “prestação pecuniária” refere-se à forma de pagamento envolvendo valor (dinheiro), logo remuneração, recorre-se às relações do homem com o trabalho enfatizando que “[...] foi através do trabalho que a humanidade se constituiu como tal” (NETTO, 2012, p. 46).

Nesse sentido e retomando a lei do estágio, outros indicadores reforçam a ideia da sua prática como trabalho. Em 2010 o Ministério do Trabalho e do Emprego por meio do Departamento de Políticas de Trabalho e Emprego para Juventude e da Coordenação-Geral de Preparação e Intermediação de Mão de Obra Juvenil, lança uma cartilha com o objetivo de dar ampla divulgação à lei 11.788/2008. É prevista uma tiragem e distribuição de 7.000 (sete mil) exemplares sendo que o texto é denominado “Cartilha esclarecedora sobre a lei do estágio”. A organização deste material inclui além do texto integral da Lei 11.788/2008, um conjunto de perguntas e respostas que visa eliminar dúvidas acerca de sua compreensão. Na pergunta de

número 42, aparece o seguinte questionamento: “Nos dias de prova poderá haver redução da jornada de trabalho?” (p. 26) A resposta a esta pergunta, remete o leitor ao parágrafo 2º do artigo 10 (que trata da composição da jornada de atividade de estágio) que não registra a expressão trabalho como se pode perceber a seguir:

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

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

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

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

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

Percebe-se que o artigo fala da composição de jornada de trabalho. A forma como a pergunta é feita denuncia isso, ainda que no texto da lei apresente-se “jornada de atividade de estágio”. Outro ponto que demonstra ambiguidades entre o estágio enquanto prática educativa e o trabalho pode ser observado no artigo 17 onde é instituído o número máximo de estagiários em relação ao quadro de pessoal das entidades concedentes de estágio, fixando as seguintes proporções:

I – de 1 (um) a 5 (cinco) empregados: 1 (um) estagiário;

II – de 6 (seis) a 10 (dez) empregados: até 2 (dois) estagiários;

III – de 11 (onze) a 25 (vinte e cinco) empregados: até 5 (cinco) estagiários;

IV – acima de 25 (vinte e cinco) empregados: até 20% (vinte por cento) de estagiários.

§ 1º Para efeito desta Lei, considera-se quadro de pessoal o conjunto de trabalhadores empregados existentes no estabelecimento do estágio.

§ 2º Na hipótese de a parte concedente contar com várias filiais ou estabelecimentos, os quantitativos previstos nos incisos deste artigo serão aplicados a cada um deles.

§ 3º Quando o cálculo do percentual disposto no inciso IV do caput deste artigo resultar em fração, poderá ser arredondado para o número inteiro imediatamente superior.

§ 4º Não se aplica o disposto no caput deste artigo aos estágios de nível superior e de nível médio profissional. (grifo para este texto)

[...]

Considerando que a lei fala da necessária supervisão das atividades de estágio, há que se perguntar por que a relação entre o número de estagiários e o quadro de pessoal é anunciada somente no capítulo das disposições gerais, não fazendo nenhuma menção à sua supervisão? Pode-se inferir que a proporção dada não está diretamente ligada à necessidade da supervisão propriamente dita, mas sim ao espaço que esse estagiário ocupará na empresa enquanto mão de obra.

Mesmo correndo o risco de parecer desviar-se da temática proposta, para esta pesquisa, entendeu-se como imprescindível conceituar, à luz da legislação que regulamenta a prática do estágio, atualmente, a compreensão do que, para o contexto dessa pesquisa, denomina-se estágio remunerado.

Para tanto, entendendo que o estágio, obrigatório ou não, pode ser considerado para fins de cumprimento da carga horária prevista nas diretrizes curriculares dos cursos aos quais os educandos estão vinculados; denominar-se-á **Estágio Remunerado (ER)**, para o contexto desta pesquisa, toda atividade educativa escolar supervisionada, regulamentado pela Lei 11.788/2008, conforme seu artigo 2º, parágrafos 1 e 2 (obrigatório ou não obrigatório) sendo vinculada à concessão de bolsa ao estagiário, que pelas justificativas apresentadas, compreende-se como remuneração.

Por fim, considerando o contexto, aqui apresentado, em que a Lei 11.788/2008 foi escrita e promulgada, faz-se necessário desvelar, também, no âmbito da formação docente como se dá a regulamentação do estágio.

1.2 Estágio na Formação Docente: regulamentação e concepções

A partir da compreensão de ER, para o contexto dessa pesquisa, buscar-se-á apresentar como se dá a regulamentação do estágio na formação docente num contexto de aproximação entre educação e trabalho. Nas décadas de 1910 e 1920

acreditava-se de maneira superestimada nas intervenções do processo educativo como “[...] Uma concepção francamente salvacionista convencia-se de que a reforma da sociedade pressuporia, como uma de suas condições fundamentais, a reforma da educação e do ensino” (SHIROMA, 2011, p. 15). Com a implantação do Estado Novo em 1937 inicia-se um veemente discurso fazendo referência à necessidade de mudar os objetivos da educação para um modelo de ensino específico às classes menos favorecidas que iria se consolidar uma década mais tarde. Os primeiros cursos de formação de professores datam deste período, a partir da criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, sendo que a origem dessas faculdades ocorreu num clima de reformas na estrutura da educação superior.

Até 1930 inexistia uma política nacional de educação, ou seja, não havia sido possível organizar a educação como um sistema nacional integrado. Sob uma influência católica bastante acirrada, algumas reformas acontecem neste período histórico e

Durante o Governo de Vargas, através da Lei Nº 7462 de 05/07/1937, estrutura-se a Universidade do Brasil que contaria com a Faculdade Nacional de Educação que ao ser regulamentada pelo Decreto-Lei Nº 1.190 de 04/04/1939 contava com uma sessão de pedagogia composta de um curso de 03 (três) anos que conferia ao aluno o título de Bacharel em Pedagogia. Essa sessão contava também com o curso de Didática, cuja duração era de 01 (um) ano que ao ser cursado por bacharéis do curso de Pedagogia, daria a eles o título de licenciado, permitindo-lhes, o exercício do magistério. Assim, com base nesse Decreto, as Licenciaturas surgiram a partir do chamado esquema 3+1⁸ (GUEDES e FERREIRA, s/d, p. 1).

No entanto é a partir das Leis Orgânicas do Ensino⁹, que o ensino industrial, a mais urgente demanda de uma economia industrial em estruturação, foi efetivado. Recorrendo ao Conselho Nacional da Indústria (CNI), um sistema de ensino paralelo ao do estado é criado, a partir do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Também criado pelas leis orgânicas, a responsabilidade pelo ensino profissionalizante fica ao seu encargo, deixando evidente que o estado não tinha condições de assumi-lo. As questões relativas a financiamento, por sua vez ficavam sob a responsabilidade dos filiados ao CNI. Em 1948, este reconheceria que era tarefa do poder público cuidar da alfabetização e da educação geral primária,

⁸ FONTE: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3112.pdf>

⁹ Um conjunto de sete decretos postos em execução entre os anos de 1942 e 1946, iniciado por Gustavo Capanema e complementado por Raul Leitão da Cunha tiveram por objetivo completar o processo político aberto com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.

constatando-se que a escola é o grande formador da maior parte dos operários de todos os países industriais e sem ela é impossível a aprendizagem no emprego.

Ao longo dos anos o SENAI foi abandonando, gradualmente, os cursos e atividades com vinculação direta à preparação da mão de obra industrial e dedicando-se à formação mais especializada de nível técnico. Após a remodelação sofrida no pós 1964, desvincilhou-se definitivamente da educação geral, devolvendo ao Estado essa tarefa. (SHIROMA, 2011, p. 25)

Em 1961 depois de uma espera de treze anos a Lei 4.024/61 – Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é promulgada. Nela a palavra estágio aparece somente três vezes (nos artigos 63, 64 e no Parágrafo Único do artigo 68) com uma conotação “tempo de serviço prestado no magistério para obtenção” de diplomas de cursos especiais para formação de orientadores do ensino primário e médio e também para acesso ao cargo de inspetor. Segundo o Parecer CNE/CEB 35/2003,

[...] As reformas educacionais iniciadas com a primeira LDB foram profundamente alteradas no final da década de sessenta e início da década de setenta. Essas reformas, em especial as que se referem aos ensinos de primeiro e de segundo graus, atual educação básica, buscaram universalizar a educação profissional de nível técnico, integrando-a ao ensino de segundo grau (atual ensino médio). (p. 7)

A partir da implantação do Governo Militar, em 1964, houve a intensificação do processo de industrialização com a instalação de empresas de grande porte, multinacionais e a oferta de empregos que exigia mão de obra qualificada. Nesse contexto de mudança no cenário econômico concomitantemente à administração do país passando às mãos dos militares, demonstram que “[...] as reformas do ensino empreendidas pelos governos do regime militar assimilaram alguns elementos do debate das agências internacionais [...]” (SHIROMA, 2011, p. 28) uma vez que a educação passa a ser o caminho para atender as necessidades da demanda de trabalhadores.

No que se refere ao ensino superior faz-se importante destacar a expansão das instituições particulares para ampliar o número de vagas na educação superior, visto a pressão da classe média. A divisão dos cursos de graduação em duas partes, ciclos básicos e ciclo profissional, a instituição do vestibular; a criação da organização dos cursos a partir de créditos, a periodicidade semestral, foram algumas das mudanças nos cursos superiores, sendo que a mais significativa, segundo Shiroma (2011) foi a implantação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Todas essas mudanças foram ocasionadas pela Lei 5.540/68.

Com a promulgação da segunda lei de diretrizes e bases para a educação nacional, no início da década de 70 (séc. XX), nº 5.692 promulgada em 1971 e o estágio aparece no artigo 6º

As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas. **Parágrafo único. O estágio não acarreta para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.** (Parecer CNE/CEB 35/2003, p. 7)

Percebe-se aqui, que a temática do estágio está ligada à possibilidade de remuneração. Isso pode ter se dado pela aproximação que a educação e o campo do trabalho passam a ter já que no âmbito da referida lei,

[...] todo o ensino de segundo grau/médio assumiu caráter profissionalizante e tornou-se condição “sine qua non” para a conclusão do ensino de segundo grau/médio, para fins de continuidade de estudos no nível superior, a formal habilitação profissional de técnico ou, ao menos, a certificação profissional na qualidade de auxiliar técnico ou similar. (Parecer CNE/CEB 35/2003, p. 7)

A lei 5.692/71 amplia a obrigatoriedade escolar para oito anos, porém, privilegia questões quantitativas sem prever as condições que deveriam garantir uma educação de qualidade juntamente com a ampliação do acesso. Considerando o contexto histórico da década de 70 (séc. XX) de reestruturação do capital encaminhando-se para um novo paradigma social (LIMA, 2011) e a crença de que mudanças na organização educacional rumo a uma sociedade onde educador e educando haviam se transformado em capital humano, justificaram-se as medidas implementadas. Ainda assim, Shiroma, (2011) aponta uma contradição do regime militar: embora propusesse expansão do acesso ao ensino e soubesse da importância de investimentos no “capital humano”, houve uma considerável diminuição dos investimentos nesta área, sendo que cabe ressaltar que “a profissionalização descuidada e indiscriminada, aliada à expansão das vagas particulares do ensino superior, visava mais controlar a procura por esse nível de ensino do que propriamente a qualificação do ensino médio” (p. 34).

Nesse período, o estágio na formação docente era visto como prática instrumental do curso. Esperava-se que ao longo do estágio, o licenciando aprendesse a aplicar, em situações práticas, os conteúdos aprendidos no ensino superior. A dicotomia entre escola e universidade era outro grande complicador. A universidade se colocava como a grande produtora do conhecimento e da

formulação das teorias, enquanto a escola deveria aplicar aquilo que nela fora pesquisado. A escola, ainda, era vista como um fornecer de dados sobre sua realidade para que os estudos desenvolvidos na universidade não fossem utópicos, mas voltados à melhoria do ensino, sendo o estágio o elo entre escola e universidade (CARVALHO, 1985). Embora as estratégias fossem diversificadas “[...] de maneira geral estavam pautadas nos mesmos referenciais: a aplicação dos conhecimentos obtidos na universidade e o treinamento de técnicas de ensino, características marcantes do paradigma da racionalidade técnica” (JORDÃO, 2005, p. 43).

Muitas eram as dificuldades na realização dos estágios. Não havia um espaço específico para a sistematização das reflexões sobre as experiências vivenciadas pelos alunos, sendo que geralmente o docente da disciplina de prática de ensino era quem respondia pelo estágio, uma vez que não havia previsão de um tempo para esta sistematização na grade horária dos cursos de licenciatura.

A Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) instituiu o estágio como elemento obrigatório no currículo dos cursos de graduação no artigo 82: “Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria.”.

A partir da promulgação da LDB 9394/96, observa-se um deslocamento do *locus* da formação de professores no Brasil, passando para o Ensino Superior num tempo bastante curto, ocasionando uma explosão nas matrículas e aumentando exponencialmente, a responsabilidade dos cursos de Pedagogia que até então não tinham como objetivo predominante a formação para a docência, assumindo essa função concomitantemente à formação dos especialistas e gestores educacionais. Os artigos 62 e 63 dispõem:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

A exigência do nível superior para formação de professores que quisessem atuar na Educação Básica, define um período de transição para a efetivação de sua implantação (GATTI, 2009, p. 42). Os dois artigos citados da LDB asseguram às universidades a possibilidade de organizarem a formação de professores conforme seus próprios projetos institucionais. Em meio a tantas problemáticas que as adequações à nova Lei suscitam, as discussões em torno do papel dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e da Escola Normal Superior (ENS) passam a ganhar ênfase. É num contexto complexo, abrangente, permeado de insatisfações, incertezas, dúvidas, questionamentos, possibilidades, propostas, exigências, onde questões de dimensões epistemológica, sociológica, cultural, psicológica, pedagógica, se fazem presentes, que os Institutos Superiores de Educação se situam. Discutir o papel da universidade perante o que foi instituído pelo Art. 62 da Lei nº 9.394/96, não é uma tarefa tranquila, principalmente quando se leva em conta que interesses internacionais inspiraram e influenciaram os rumos tomados pela proposta inicial da LDB.

Nesse sentido houve, por um período, não somente uma disputa de espaços onde se deveria dar a formação docente, mas o debate foi, também, amplamente ideológico. Os estudos de Freitas (1999) vêm demonstrando que as reformas educativas há muito tem estado à serviço dos ideais neoliberais com influências diretas dos investimentos do Banco Mundial no sentido de estimular uma formação inicial mais pragmática e tecnicista e, para tanto uma das primeiras manobras foi a tentativa de legitimar espaços voltados para a formação docente desvinculados do compromisso com a pesquisa.

Considerando a emergência, visto a possibilidade de escassez de professores que atendessem as exigências da LDB de 1996, percebeu-se, por um lado, a ampliação do acesso, por meio dos cursos normais superiores e dos cursos à distância, abriu as portas às mulheres, aumentando a vantagem delas sobre a escolaridade dos homens (BARRETO, 2011 p. 45), por outro, há uma carência

[...] de uma política nacional de formação docente capaz de mobilizar as universidades públicas para o engajamento maciço na formação inicial, de modo a superar a fragmentação das iniciativas dedicadas ao preparo profissional de professores em caráter emergencial (p. 46).

Pesquisas, na área da formação docente, vêm demonstrando que mesmo depois da expansão do acesso à formação em nível superior, não houve mudanças significativas nas posturas e práticas docentes. Se o objetivo desde o início foi oferecer uma formação aligeirada que garantisse a certificação, como esperar mudanças significativas?

As discussões sobre a quem estaria destinada a formação dos professores (universidades ou ISEs), foi acirrada a partir da publicação do Decreto 3.276/99 que no artigo 3º preconizava:

A organização curricular dos cursos deverá permitir ao graduando opções que favoreçam a escolha da etapa da educação básica para a qual se habilitará e a complementação de estudos que viabilize sua habilitação para outra etapa da educação básica.

§ 1º A formação de professores deve incluir as habilitações para a atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento.

§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores. (Grifo para esta pesquisa.)

Ainda que mais tarde o decreto tenha sido alterado de “exclusivamente” para “preferencialmente”, nota-se no discurso uma intencionalidade que dava uma nova configuração à formação, atendendo ao objetivo de diversificação das ISEs impostos pelos organismos financiadores internacionais,

[...] visando a reduzir os altos custos com a formação desenvolvida em instituições universitárias com investigação e pesquisa, a partilhar a ampliação da oferta de ensino superior com instituições privadas e a tornar mais ágil, prática e eficiente a formação dos quadros do magistério. [...], condições necessárias para ‘aterriar a reforma na sala de aula’, em outras palavras, a formação superior, mas não necessariamente universitária – pós-secundária – [...] (FREITAS, 2002 p. 1101)

Neste período, um número expressivo de professores retomou o processo de formação para garantir a titulação em nível superior, que seria requisito básico à prática docente, ao final do período de transição previsto na LDB 9394/96. Essa formação era realizada por programas especiais de formação em serviço. Considerando que esses professores já atuavam na docência e mesmo assim a formação exigia o estágio por se tratar de componente curricular, segundo Gatti e Barreto (2009, p.115), “[...] nos programas especiais de formação de professores em serviço, os estágios se resolviam bem, na medida em que a própria escola em que trabalhavam os professores-alunos constituía o *locus* natural de aproximação teoria-prática”.

Outra questão bastante pertinente a ser discutida refere-se às orientações voltadas aos currículos que nortearão a formação docente. No artigo 53, inciso II, a LDB 9394/96 dá autonomia às universidades a fixarem os currículos de seus cursos, desde que seguissem as orientações dadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Percebe-se a partir de então, uma flexibilização curricular que tendo em vista a diversidade brasileira é vantajosa, pois possibilita que cada região faça adequações em seus cursos segundo suas necessidades. Por outro lado, a abertura que se dá a profissionais de outras áreas para que ingressem no magistério, por meio de uma complementação pedagógica chamada Licenciatura Especial, com carga horária de 540 horas, garantida pelo artigo 63 da LDB, traz preocupações quanto à qualidade da formação visto que ganha uma conotação de treinamento e não formação (JORDÃO, 2005, p.19).

De acordo com Costa (2012)

[...] as atuais políticas de formação inicial de professores são marcadas, sobretudo, pela incorporação de diversos discursos que resultaram em documentos curriculares híbridos, caracterizados por textos ambivalentes e algumas vezes contraditórios (s/p).

É importante ressaltar que a Resolução CNE/CP 1/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e, a resolução CNE/CP 2/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, têm como mote de suas disposições um novo olhar sobre o formato dos cursos de licenciatura, olhar este que visa favorecer um caráter prático como componente curricular. Nesse sentido

As diretrizes curriculares que orientarão a elaboração dos currículos e os estudos tomarão por base as diretrizes para a educação básica, ao contrário do processo que tem orientado a elaboração das diretrizes para os cursos de graduação, que toma como parâmetros e princípios orientadores os conhecimentos científicos da área de formação. (FREITAS, 1999 p. 21)

Isto posto, é importante destacar que tanto a tentativa de desviar do cerne das universidades a responsabilidade da formação inicial e, a instituição de Diretrizes Curriculares que orientam a formação de um profissional fortalecido na sua “dimensão tarefaira” corrobora para uma compreensão mais clara da concepção de formação que permeiam as propostas atuais, um *lócus* com características técnico-

profissional, para formar um profissional técnico e pragmático. Percebe-se uma indicação, implícita, rumo ao aligeiramento da formação (FREITAS, 1999). As propostas de reforma que a formação dos profissionais da educação vêm sendo submetidas nas últimas décadas gerou a necessidade de que haja um debate nacional que denuncie esta formação que acaba por reduzir o profissional a um “prático”.

No contexto da expansão do acesso aos cursos de formação de professores em nível superior há que se destacar uma “nova modalidade de estágio” a dos professores formados em nível médio e que pela exigência da LDB 9394/96, precisam completar sua formação. Para Pimenta e Lima (2011),

O profissional do magistério que se vê diante do estágio supervisionado de um curso de formação docente precisa, em primeiro lugar, compreender o sentido e os princípios dessa disciplina, que, nesse caso assume o caráter de formação contínua [...] (p. 126/127)

No que se refere à formação de professores, a Resolução CNE/CP Nº 01, de 15 de Maio de 2006, institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura e prevê em seu artigo 7º, parágrafo segundo, “300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição”.

Um ano mais tarde a Resolução CNE/CP 2/2002 determina um aumento na carga horária destinada às práticas de ensino, agora devidamente reconhecida como componente curricular, passando a exigir 400 horas – a serem vivenciadas ao longo do curso, além das 400 horas de estágio curricular supervisionado, que deveriam ser realizadas da segunda metade do curso em diante. Implícita nessa alteração encontra-se uma nova concepção de prática de ensino que já havia aparecido no parecer normativo CNE/CP 9/2001:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (Parecer CNE/CP 9/2001, p. 23)

Ainda nesse parecer normativo o CNE enfatiza a preocupação de que as propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura sejam pensadas de forma a não perpetuar cursos anexos aos de bacharelado. As práticas de ensino são apontadas

como polos isolados entre si; um caracteriza o trabalho em sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro valoriza os conhecimentos teóricos e acadêmicos, desprezando a prática como importante fonte de conteúdos de formação (a teoria serve para ser aplicada); o outro supervaloriza o fazer pedagógico desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como possibilidade de análise contextual das práticas. Dessa forma os cursos vêm sendo organizados a partir de teorias prescritivas e analíticas, enquanto que para o estágio fica o papel de colocá-las na prática. A partir dessa preocupação, o referido parecer (CNE/CP 9/2001), propõe que

O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio.”. (p.23)

Considerando o universo de legislações acerca da temática do estágio na formação docente, cujo trabalho de mapeá-las, por si só, já seria um trabalho hercúleo, destaca-se ainda o parecer CNE/CP 28/2001 que corrobora para uma concepção de estágio a ser pensada na organização dos cursos de licenciatura (p. 10 e 11):

Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares.

O estágio curricular supervisionado é pois um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período. Por outro lado, a preservação da integridade do projeto pedagógico da unidade escolar que recebe o estagiário exige que este tempo supervisionado não seja prolongado, mas seja denso e contínuo. Esta integridade permite uma adequação às peculiaridades das diferentes instituições escolares do ensino básico em termos de tamanho, localização, turno e clientela. *(Grifo feito para esta pesquisa)*

Para garantir a possibilidade de realização de estágio na formação docente nos moldes propostos por esse parecer algumas barreiras deverão de ser superadas. A

aproximação da educação básica junto às universidades, tão almejada, com o objetivo de que se reconheçam parceiras na formação dos futuros professores é um primeiro ponto a ser observado. Vive-se um momento em que os professores que atuam nas escolas do ensino básico estão tendo dificuldades de compreender qual é sua identidade, o que a sociedade espera deles;

Numa sociedade em recorrente reestruturação do capital, dita sociedade do conhecimento ou da informação, o que se cobra do professor hoje é uma versatilidade, que tanto sua prática quanto sua teoria precisam estar o tempo todo sendo (re)apropriadas e (re)significadas. Há que se pensar como os espaços educativos incorporam os discursos dos textos oficiais das propostas apresentadas para regulamentar não só a formação e suas práticas, como a educação básica como um todo (BALL, 2004).

Nesse sentido,

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições. (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 55)

No âmbito das pesquisas sobre formação de professores, o estágio aparece com uma ênfase nas experiências e na compreensão dele (o estágio) em relação às inúmeras alterações no plano das legislações. A partir da leitura dos trabalhos apresentados na última década nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPEd, especialmente no GT 8 (Formação de Professores) e no GT 04 (Didáticas), foi possível constatar que há um número expressivo de pesquisas que abordam a temática do estágio curricular supervisionado, destacando-se aquelas que apresentam reflexões sobre sua possibilidade formativa, assim como as que propõem o estágio como meio de aproximação da escola com a universidade e, da prática com a teoria.

Cabe ressaltar que

Pode-se, ainda, pensar o estágio em propostas que concebem o percurso formativo alternando os momentos de formação dos estudantes e no campo de estágio. Essas propostas consideram que teoria e prática estão presentes tanto na universidade quanto nas instituições-campo.. O desafio é

proceder ao intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica em ambas. Esse movimento pode ser mais bem realizado em sua estrutura curricular que supõe momentos para reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências de seus profissionais. (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 57)

Contudo a implementação de programas de estágio em formatos alternativos mais próximos de uma “residência” vem imprimir uma necessidade de olhar o estágio sob a ótica da formação no contexto das reformas políticas. Gatti e Barreto (2009), a partir da análise de currículos e ementas dos cursos de formação de professores para o ensino básico, apontam que o estágio supervisionado parece ser tratado à parte dos currículos em aproximadamente 95% dos cursos. A carga horária para o estágio é definida, em todos os currículos, de acordo com o cumprimento das exigências das diretrizes nacionais, sendo importante destacar que alguns cursos não distinguem as horas destinadas à prática de ensino daquelas destinadas ao estágio supervisionado.

Cabe uma observação sobre os estágios. Os projetos pedagógicos e as ementas dos cursos não fornecem informações sobre como eles são realizados, supervisionados e acompanhados. Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes para a sua realização. Essa ausência nos projetos das IES e nas ementas pode sinalizar que os estágios ou são considerados como uma atividade à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem se integrar com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou sua realização é considerada como aspecto meramente formal. Além disso, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas (GATTI e BARRETO, 2009, p.120).

Por fim o estágio tem sofrido frequentes “mutações” no que se refere à sua concepção, quanto à sua finalidade sendo possível considerar que na sua gênese o estágio foi visto como atividade burocratizada com evidente fragmentação entre a teoria (formação) e prática (estágio); sua realização se dava a partir da observação, participação e regência; aprendia-se a teoria na sala de aula dos cursos de formação e ia-se para o “campo” – a escola, observar o professor, para poder reproduzir uma prática que a princípio não tinha nenhum vínculo com o que fora aprendido nas aulas. Num outro momento o estágio é o espaço onde se aplica a teoria aprendida na universidade.

A partir de 1990 – aparecem conflitos a partir de movimentos de mudanças no âmbito da formação de professores. Há uma perspectiva de formar um professor que seja reflexivo, autônomo, que atue no sentido do aprender a aprender. O estágio passa a ser visto como um campo que possibilita a reflexão da prática e é reconhecido como princípio formativo.

Com a LDB 9394/96 – a formação de professores passa a ter como requisito básico a formação em nível superior. Necessidade de um professor mais crítico e ativo, que produza novas práticas, que faz do estágio um espaço que busque superar a dicotomia entre teoria e prática; universidade e escola.

Atualmente novos desafios se colocam e os estágios são vistos como espaços de pesquisa, reflexão sobre diversos espaços (cidade, escola, etc) e os sujeitos e alunos. Buscam dialogar com a realidade, dá voz ao professor, seu conhecimento e sua prática. Atividades integradoras entre universidade e escola buscando reconhecerem-se como parceiras na formação dos futuros professores.

1.3 – Trabalho Docente e Estágio: profissionalização e precarização

Há mais de quatro séculos, essa atividade chamada instruir vem se constituindo, progressivamente, numa dimensão integrante da cultura da modernidade, sem falar de seus importantes impactos sobre a economia e os demais aspectos da vida coletiva, sobretudo políticos, tanto é verdade que o conceito moderno de cidadania é impensável sem o de instrução (TARDIF e LESSARD, 2005, p.7).

A temática da “docência como trabalho interativo e seu objeto humano” tem como referenciais as pesquisas de Tardif e Lessard (2005), sendo que os autores buscam a relação do trabalhador com o objeto de trabalho sob a ótica de Marx ressaltando que

[...] todo trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto: o trabalhador pode assumir ou negar essa humanidade de mil maneiras, mas ela é incontornável para ele, pelo simples fato de interrogar sua própria humanidade. O tratamento reservado ao objeto, assim, não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta as questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 30).

Essa complexidade concebida a partir da relação ambígua sujeito/objeto, trabalhador/matéria é que vai permear toda a discussão sobre o trabalho docente

desenvolvida por Tardif e Lessard (2005) onde, “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos.”. (p. 31). Sendo assim,

[...] A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas das relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotados de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (TARDIF E LESSARD, 2005, p. 35).

A partir de revisão bibliográfica foi possível perceber que as pesquisas sobre trabalho docente (TD) são apresentadas a partir de diferentes abordagens e estão mais ligadas a práticas do que a pressupostos teóricos. Algumas destas pesquisas, tratam do TD enquanto categoria de especialistas, que requer reconhecimento da atuação, enquanto outras abordam a temática como sinônimo de prática docente numa perspectiva de domínio e exercício de um instrumental técnico (GAMA e TERRAZAN, 2012).

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2005), ressaltam que não é possível analisar o trabalho dos professores somente sob o viés do que eles deveriam ou não fazer, quando o importante seria focalizar o que eles realmente fazem e são, superando os pontos de vista moralizantes e normativos sobre a docência que tem imperado nas pesquisas até aqui. Mudar a perspectiva das pesquisas significaria ir

[...] das estruturas para os processos, do sistema institucional para os locais diários de trabalho dos grandes atores coletivos que modelaram a escola atual (sindicatos, universidade, administração, poder público, etc.) para os atores cujas práticas asseguram a perpetuação e também, em certa medida, a transformação das formas e conteúdos da escolarização. [...] levando a pesquisa ao campo propriamente dito das práticas cotidianas pelas quais se realiza e se reproduz o processo de trabalho dos atores escolares. [...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc (ibidem, p. 38).

Compreender a docência como trabalho envolve refletir sobre o *status* crescente que os ofícios e as profissões humanas interativas vêm adquirindo na organização socioeconômica do trabalho, e por sua vez, a busca por reconhecimento tão presente nas reivindicações dos docentes que sofreram uma inversão no papel e representação social em relação a outros momentos históricos, com salários altos e prestígio social.

Pode-se dizer que há uma ambivalência do TD, já que a categoria dos docentes compartilha traços próprios dos grupos profissionais com outras

características da classe operária, deixando-os numa posição intermediária e por vezes contraditória, caracterizando-os como “semiprofissão”:

Os docentes estão submetidos à autoridade de organizações burocráticas, sejam públicas ou privadas, recebem salários que podem caracterizar-se como baixos e perderam praticamente toda a capacidade de determinar os fins de seu trabalho. Não obstante, seguem desempenhando algumas tarefas de alta qualificação – em comparação com o conjunto dos trabalhadores assalariados – e conservam grande parte do controle sobre seu processo e trabalho. De certa forma, pode-se dizer que tanto eles quanto a sociedade em geral e seus empregadores em particular tem acertado os termos de um pacto: autonomia em troca de baixos salários (ENGUIITA, 1991, p. 68).

Na ambiguidade apontada por Enguita (1991), uma complexa relação da constituição da docência enquanto profissão com as transformações sociais, que perpassam por reestruturações do mundo do trabalho, é que muitas ações que profissionalizam a docência também a precarizam.

A organização do TD, feita no **contexto escolar**, está ligada historicamente a processos da sociedade industrial e dos Estados modernos: ela (a escola) é uma instituição típica das sociedades do trabalho, com uma organização centralizada; que reproduz o sistema de regras da sociedade, vigiando, punindo e recompensando, não só por meio do currículo como também das imposições ao modo de pensar e agir;

Na escola o TD é fragmentado, havendo um parcelamento do trabalho por um currículo prescritivo, separado em partes muitas vezes sem relação entre si; com a introdução de medidas de eficiência e os professores cada vez mais executores de tarefas pode-se dizer que a educação e as escolas cada vez mais estão sendo influenciadas pelos modelos de gestão e de execução de trabalho vindos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 25).

Isto posto, não é possível pensar no que os professores fazem, enquanto essência de seu trabalho, sem buscar compreender os modelos de gestão e de realização do mesmo, sendo importante ressaltar que o uso da terminologia TD sem o devido esclarecimento e conceituação pode descaracterizar sua complexidade, reduzindo assim, o seu sentido (GAMA e TERRAZZAN, 2012, p. 1).

1.3.1 – Profissionalização do Trabalho Docente

A docência é uma das mais antigas profissões do mundo, ao lado do direito e da medicina. Percebe-se ao longo da história que ensinar (ser professor) esteve atrelado por muito tempo à ideia de vocação ou sacerdócio sendo que sua prática pautava-se em questões que envolviam primeiro aspectos morais que o bom mestre precisava reunir uma vez que seria tomado como referência aos seus alunos.

Data das últimas décadas, a partir da massificação do acesso à educação e da burocratização dos sistemas de ensino, o movimento do sindicalismo docente e das associações profissionais, que

[...] passam a insistir que a docência seja reconhecida como um ofício e os docentes, na qualidade de trabalhadores qualificados como profissionais, fossem convenientemente tratados [como profissionais] pelo seu empregador, nos planos material, social e simbólico [...] (Tardif e Lessard, 2011, 255).

A temática da busca do reconhecimento da prática docente como profissão pode ser percebida nos escritos de Paulo Freire (1993), no seu livro “Professor sim, Tia não”,

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. (p. 9) Grifo para esta pesquisa.

No âmbito das pesquisas acadêmicas sobre profissionalização docente, a ênfase tem sido pautada em três eixos: a sala de aula, a escola e a rede de ensino, apontando que “[...] docência é uma profissão ampla, que demanda formação profissional pautada nas diferentes possibilidades de atuação” (Gama e Terrazan 2012, p. 3). Nesse sentido, as pesquisas de Tardif e Lessard (2005, p. 20) permitiram delinear o cenário da profissão docente, uma vez que o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações. Nos países avançados, e também nos países emergentes como o Brasil, o setor de serviços e, no seu interior, os grupos de profissionais, cientistas e técnicos não cessam de crescer, e passam a ocupar posições de destaque em relação aos trabalhadores que produzem bens materiais, cuja presença numérica e importância

relativa diminuem. Em se tratando dos ofícios e profissões que lidam com o outro, como é a docência, as pessoas não são meio ou finalidade de um trabalho, mas a “matéria prima” do processo de trabalho que é interativo e, portanto, o primeiro desafio das atividades dos trabalhadores.

Para Tardif e Lessard (2005),

“uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização” (p.27).

É preciso ligar a questão da profissionalização do ensino à questão mais ampla do trabalho docente. Nesta perspectiva, “[...] a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho docente. [...]” (p. 27) e nesse sentido a temática da profissionalização do ensino não pode estar dissociada do trabalho escolar e docente e tampouco dos modelos que regem sua organização.

Por sua vez, para Enguita (1991) um grupo profissional é caracterizado pelo fato de que “[...] só eles podem oferecer um tipo determinado de bens ou serviços, protegidos da concorrência pela lei [...]” (p. 60), e sendo os únicos, não se submetem a uma regulação alheia. Ainda que lei defina o campo de atuação e as normas de funcionamento, eles se sujeitam ao poder público, bem como o influenciam.

A percepção evidenciada por Enguita aponta a desarticulação e desorganização política da categoria docente, quer seja pelo momento histórico que vive, quer seja pelo fato dos mesmos fatores que profissionalizam o trabalho docente favorecem sua precarização, cabendo refletir se as pesquisas conseguem sinalizar uma mudança no reconhecimento social da docência enquanto trabalho e não mera atividade ocupacional, ou se evidenciam uma docência que ainda está buscando firmar-se no campo da profissionalidade.

A sociedade atual cobra um docente que atenda uma

[...] longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docentes: atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o

empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola. (SHIROMA, 2007, p; 537)

A pesquisa de Puentes, Aquino e Qillici Neto (2009), busca conhecer diferentes classificações e tipologias sobre os conhecimentos, saberes e competências necessárias ao exercício da docência para a sociedade atual, os autores enfatizam que

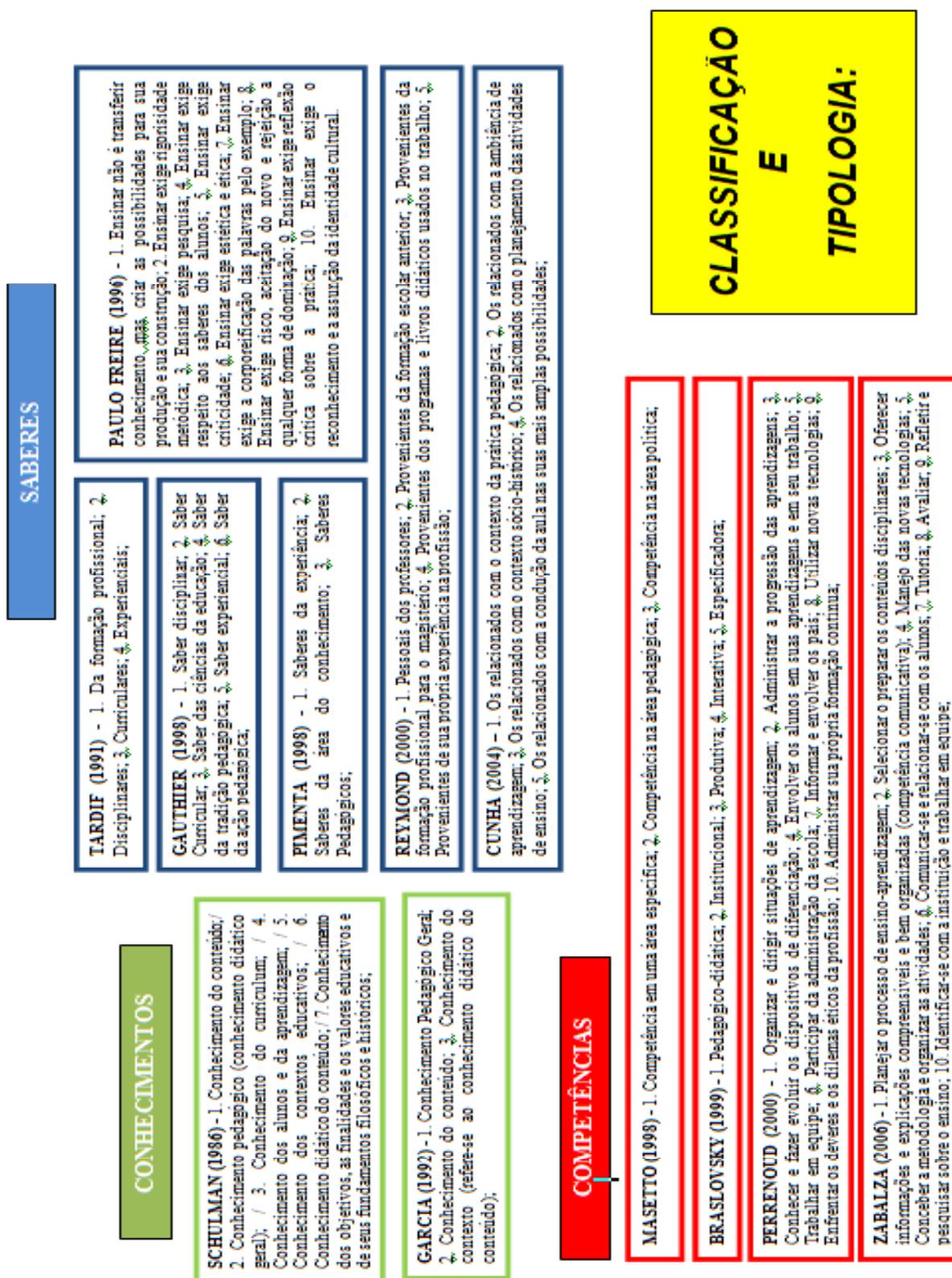
[...] nas últimas duas décadas do século XX a educação tem sido acusada, com insistência e vigor, de não cumprir convenientemente seu papel. Essa intimação além de estender-se à escola, atingiu também, e, especialmente, os professores, considerados os principais responsáveis pela crise dada à falta de saberes necessários ao exercício da docência [...] (PUENTES, AQUINO e QUILLICI, 2009, p. 170).

As pesquisas que buscam classificações e tipologias em torno dos saberes, conhecimentos e competências profissionais dos professores são importantes por apresentarem resultados que visam a melhoria do ensino. Contudo a contribuição destas pesquisas para a discussão sobre a temática da profissionalização do trabalho docente tem sido muito pequena uma vez que o professor não tem sido protagonista desses estudos, pois falam dele e de sua prática, mas não a partir dele e da sua prática. “[...] Parece que, na medida em que aumentam as pesquisas sobre o tema, mais complexas e menos inteligíveis elas se tornam” (p. 181).

Segundo estas pesquisas “[...] a profissionalização da docência compõe-se de três ingredientes fundamentais, mas não suficientes: de saber, de saber-fazer e de saber-ser, apresentados na forma de saber, de conhecimentos e de competências” (p. 182).

O quadro abaixo tem como objetivo, apresentar os conhecimentos, saberes e competências, listados a partir dos autores destacados na pesquisa de Puentes, Aquino de Qillici Neto (2009): *Conhecimentos*: Schulman (1986) e Garcia (1992); *Saberes*: Paulo Freire (1996); Pimenta (1998) Gauthier (1998); Tardiff (1998); Raymond (2000); Cunha (2004). *Competências*: Masetto (1998); Braslavsky (1999); Perrenoud (2000); Zabalza (2006).

QUADRO I – Conhecimento, Saberes e Competências da profissionalização docente.¹⁰



¹⁰ FONTE: Adaptado a partir da pesquisa de PUENTES, AQUINO e QUILLICI NETO (2009).

Cabe ressaltar que se percebe um grande distanciamento de algumas pesquisas sobre os saberes docentes daqueles a quem de fato elas interessam - os docentes. Nesse sentido, é imprescindível buscar uma metodologia que tenha um ir e vir da produção de conhecimento que dela se fecunde. Faz-se necessário ressaltar a importância dos aspectos políticos e sociais que devem perpassar uma discussão acerca da profissionalização do trabalho docente, uma vez que identificar saberes, conhecimentos e competências não é o suficiente para fazê-lo.

Ludke e Boing (2004) à guisa de conceituar o que é considerado a profissão docente, elegem quatro critérios, a saber: a) uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados; b) o interesse geral acima dos próprios interesses; c) um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares; d) honorários como contraprestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário.

Considerando as contribuições das pesquisas acerca da constituição da profissionalização do trabalho docente, destacando que será no campo prático a problematização do ER, destacamos as seguintes características que constituem o trabalho docente: domínio dos saberes, conhecimentos e competências; o campo do exercício indissociado do trabalho e da organização escolar; os tempos e espaços de formação.

1.3.2 – Precarização do Trabalho Docente

Para Tardif e Lessard (2005) os professores se sentem desvalorizados, com uma profissão que perdeu o prestígio, com lacunas severas nos processos de formação, com diminuição na autonomia entre outras problemáticas. Os autores ressaltam que pelo fato de estarem “fechados nas suas salas de aula”, os professores acabam por não ter nenhum controle sobre o que acontece fora dela e conseqüentemente realizam um trabalho individualizado com ausência de colegialidade

[...] longe de estar se profissionalizando, constata-se que esses diferentes fatos levantam no fundo toda a questão da proletarização do trabalho docente, ou menos, da transformação de grupos de professores em equipes de executivos que não têm nenhum vínculo com as decisões que o afetam (p. 27).

Enguita (1991) destaca as notáveis diferenças que distinguem os grupos de professores no que se referem a salários, condições de trabalho, prestígio,

oportunidades de promoção entre outros benefícios e vantagens sociais (p. 72). No campo de atuação, as diferenças são bastante significativas e acabam por indicar traços de proletarização do trabalho docente (professores da Educação Básica e do Ensino Superior), sendo que está muito longe de se ver um corpo único de professores.

Outra questão conjuntural levantada por Enguita (1991) refere-se à opção pela docência. Acredita-se que somente a escolhe aquele que “não dá para outra coisa”, logo não há problema que ele seja mal remunerado. A percepção evidenciada por Enguita (1991) aponta que a desarticulação e desorganização política da categoria docente, quer seja pelo momento histórico que vive, quer seja pelo fato dos mesmos fatores que profissionalizam o trabalho docente favorece sua precarização. Isto suscitou refletir se as pesquisas conseguem sinalizar uma mudança no reconhecimento social da docência enquanto trabalho e não mera atividade ocupacional, ou se evidenciam uma docência buscando firmar-se no campo da profissionalidade. Há um caminho para que a docência seja de fato encarada como profissão?

Frigotto (2007 e 2010), a partir de um resgate sócio-histórico a respeito do ideário neoliberal, perpassando pelas crises do capitalismo à ascensão de um estado de bem estar social, a globalização e a hegemonia do paradigma neoliberal vivenciado na atualidade e os desafios que a formação e a profissionalização do educador vêm enfrentando a partir dele, leva a refletir sobre a importância de resgatar na formação dos professores uma fundamentação em torno dos paradigmas teóricos e epistemológicos que tem sido mais superficial em detrimento das práticas e dinâmicas do trabalho docente. Uma das hipóteses para essa constatação é que nem de longe as discussões sobre a *práxis* (práxis aqui como a prática sob o ponto de vista da teoria e a teoria sob o ponto de vista da prática dialogicamente relacionada) estão esgotadas e que essa lacuna que há entre teoria e prática também pode ser um elemento de precarização do trabalho docente visto ser uma problemática na sua formação.

Para Ludke e Boing (2004) a precarização também é vista de forma diferenciada em cada campo de atuação, sendo importante o estabelecimento de parcerias que, tenham o professor, sua prática, seus saberes, seus conhecimentos específicos e sua identidade visando encontrar os próprios rumos de sua

profissionalização, o que seria uma contribuição necessária para a valorização do trabalho docente suscitando a reflexão de como a precarização do trabalho docente pode repercutir sobre a construção da identidade de nossos professores.

As pesquisas de Oliveira (2004) revelam que tem sido acentuada a ampliação na expectativa de atuação que os professores devem assumir na sua ação docente. Em função disso, o professor,

[...] tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação que ensinar as vezes não é o mais importante (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Isto posto e aliado às estratégias de gestão que buscam o comunitarismo e o voluntariado na promoção de uma educação para todos, acabam-se por instaurar um processo de desqualificação e desvalorização da ação docente. As reformas educacionais diminuem a autonomia dos professores, autonomia esta, entendida como condição para participar da concepção e organização de seu trabalho (SHIROMA, 2011).

Enguita (1991) considera que, a

[...] profissionalização não é sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas 'expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho' [Enguita] (1991) (p. 1133).

Em consonância a essa discussão Apple (1995) fala a respeito do controle técnico sobre o currículo das escolas que promove uma perspectiva crescente de desqualificação sofrida pelos professores. Esse controle e a abertura de participação à comunidade para a elaboração e decisão das políticas públicas para a educação, que passa a ser uma exigência da gestão escolar (gestão democrática), gera também nos professores um sentimento de desprofissionalização, pelo fato de terem que abrir os conteúdos e as práticas do seu fazer cotidiano.

Nesse sentido, as constantes campanhas que abrem as escolas ao voluntariado também contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar, ou seja, que o magistério não chegou ainda a ser reconhecido como profissão, sendo que as tensões entre espaço doméstico e o público até hoje ainda persistem e, se o

magistério não chegou a constituir-se solidamente como uma profissão, claro está que não deixa de sofrer processos de desprofissionalização.

Num contexto de mudanças ocorridas nas relações de trabalho e emprego, a flexibilização dos contratos de trabalho e das legislações social e trabalhista, juntamente com a queda no número de interessados pela sindicalização e o reduzido número de greves revelam o maior grau de autonomia e flexibilidade das empresas e nas relações de emprego. Essa flexibilização também é observada na escola, por conta das mudanças mais recentes na organização escolar que acaba por exigir um novo perfil dos trabalhadores docentes com novos saberes que se fazem necessários para a docência.

[...] O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente (ENGUITA apud OLIVEIRA, 2004).

Tanto a reestruturação do trabalho pedagógico quanto a nova organização escolar que afetam a docência no contexto sócio-histórico da atualidade, estão traduzidas nas reformas e propostas curriculares. Sampaio e Marin (2004) apresentam uma discussão sobre a precarização do trabalho escolar expressa nas práticas curriculares, por compreenderem que “[...] o exercício de pensar algumas práticas necessita situá-las na relação com alguns outros elementos mais amplos, como os que cercam o trabalho dos professores [...]” (p. 1205).

O primeiro fator de precarização abordado por Sampaio e Marin (2004) é a formação docente. As autoras abordam questões relativas à formação dos professores por meio de dados quantitativos, tratando da ampliação do acesso à escolarização que não foi acompanhada pelo incentivo para a formação de professores que pudessem atender ao número expressivo de alunos absorvidos pelos sistemas públicos de educação. Nesse sentido a falta de profissionais com formação adequada para atuar na docência a partir das reformas que expandiram o acesso à escolaridade é um fator a ser considerado no processo de precarização do trabalho docente. Com a expansão do acesso à escolaridade, a formação docente tornou-se aligeirada e com isso, muitas possibilidades no processo formativo se perderam, bem como muitas práticas na dinâmica do trabalho docente, que contribuíam para sua formação, também foram deixadas de lado.

O segundo fator apontado por Sampaio e Marin (2004) são os salários, indicando que os estudos demonstram que o Brasil tem os piores salários em se tratando de professores primários, perdendo somente para a Indonésia, quando se trata da educação secundária também é um dos sete piores do mundo. Mesmo com incentivos, o salário do professor brasileiro é muito pior que de muitos países, sendo

esse um fato que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a precarização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais (p. 1210).

Sampaio e Marin (2004) ainda apontam um terceiro fator, as condições de trabalho, em específico a carga horária do trabalho docente, focalizando questões referentes à necessidade de tempo para planejamento e análise das atividades fora do ambiente da sala de aula e que esse tempo, as chamadas Horas de Trabalho Pedagógico (HTP) só foram acrescentados às cargas horárias de trabalho do professor mediante pressão, como conquista de lutas e reivindicações. Acerca das condições de trabalho há que se considerar, ainda, o tamanho das turmas, da razão professor/aluno e da rotatividade e itinerância dos professores, todos como fatores de precarização do trabalho docente. Por fim, há uma discussão sobre os currículos prescritos e os projetos educativos implantados principalmente nas escolas públicas que também cerceiam a autonomia do professor que também sugerem a precarização do trabalho docente.

Num contexto de precarização do trabalho, pode-se perceber a partir dos estudos de Oliveira (2004) que as discussões das atuais condições de trabalho dos docentes de escolas públicas brasileiras, demonstram uma reestruturação do trabalho pedagógico. Contudo, as pesquisas não estão dando conta de analisar os processos mais recentes;

Na atualidade novas questões são trazidas ao debate, e as discussões sobre os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho chegam também ao campo da gestão escolar. As teses sobre desvalorização e desqualificação da força de trabalho, bem como sobre desprofissionalização e proletarização do magistério, continuam a ensejar estudos e pesquisas de carácter teórico e empírico. Tais estudos indicam que as reformas educacionais mais recentes têm repercutido sobre a organização escolar, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico (OLIVEIRA, 2004, p. 1128).

Considerando que um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos e também da profissionalização docente é a ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas, levando, por consequência, a uma diversificação da ação pedagógica na sociedade (LIBÂNEO, 2001), o que temos observado é uma movimentação na sociedade mostrando uma ampliação do campo educativo com a consequente repercussão no campo do pedagógico, sendo que o “ato educativo” que conceitua a dinâmica dos estágios, no bojo da lei 11.788/2008, sucumbe, ainda que implicitamente, às necessidades do mercado colocando-se, nas entrelinhas, como trabalho que requer remuneração.

Considerando os estudos de Evangelista e Shiroma (2007) é possível notar, que atualmente, há uma política de profissionalização da docência. Contudo percebe-se a partir da regulamentação das diretrizes curriculares para a formação de professores e em especial para o Curso de Pedagogia,

[...] uma restrição nos conteúdos da formação docente, centrados numa perspectiva de saber instrumental, e um alargamento das funções docentes incorporando, por exemplo, tarefas de gestão e outras não diretamente ligadas ao ensino (p. 536).

Atualmente as redes de ensino público, municipais e estaduais, contam com estagiários de programas de ER, na sua grande maioria licenciandos que são inseridos no contexto da rotina escolar para desenvolverem ações em programas de apoio à alfabetização e também nas atividades que configuram os programas da escola em tempo integral. Nesse sentido a segunda parte dessa pesquisa buscará, a partir da análise documental, estabelecer relações do ER para com a formação e os processos de profissionalização e precarização do trabalho docente.

CAPÍTULO II

TRAMAS & TESSITURAS:

DA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA AOS CAMINHOS PERCORRIDOS

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais necessariamente contextualizadas (FRANCO, 2012, p.13).

Neste capítulo será apresentada a trajetória metodológica considerando a problematização do objeto de pesquisa; os objetivos; a opção epistemológica; a proposta de pesquisa; a estratégia e os caminhos percorridos na pesquisa de campo e, os processos e critérios para a sistematização e constituição dos eixos de análise. É importante ressaltar, o registro detalhado da constituição da metodologia que objetiva evidenciar o processo de construção da problemática e da metodologia, bem como explicitar etapas, procedimentos e instrumentos utilizados na análise dos dados.

2.1 Da problematização do objeto à definição da proposta de pesquisa

É importante destacar, que tanto a temática como o objeto de pesquisa (ER), exposto na introdução desse texto dissertativo a partir da narrativa da trajetória formativa, profissional e acadêmica da pesquisadora, quanto a problemática que se anunciou na apresentação, são frutos de um processo de construção.

Segundo Deslauries e Kérisit (2012), a explicitação de um problema se dá numa separação consciente daquilo que conhecemos e julgamos insuficiente ou insatisfatório e o que queremos saber, ou seja, o desejável.

Ele se insere, portanto, numa problemática do avanço dos conhecimentos: o pesquisador escolhe seu objeto em função das faltas que ele detecta no *corpus* constituído das ciências sociais. No início, portanto, antes que o pesquisador passe à construção propriamente dita de seu objeto de pesquisa, uma questão se impõe ao seu espírito. Ela pode ser geral ou precisa, mais simples de início e mais complexa depois, mas ela não tem a precisão que envolverá o objeto de pesquisa, no final. (p. 132)

Portanto a composição da problemática norteadora dessa pesquisa é fruto das percepções alinhavadas a partir das contribuições das fontes selecionadas, a saber:

Legislações: pareceres; resoluções; decretos; e, leis. **Referenciais bibliográficos:** livros, artigos produzidos a partir dos grupos de trabalho da ANPEd, documentos oriundos de Eventos e **Relato de experiências.**

Tendo o ER como temática, mas compreendendo a necessidade de problematizá-lo de forma a buscar relações com a formação, profissionalização e precarização do trabalho docente e, objetivando conhecer um panorama recente das pesquisas vinculadas à temática deste estudo, foi realizada uma busca no banco de teses da CAPES tomando como referência os últimos cinco anos (2007 a 2011)¹¹, um ano antes da promulgação da Lei 11.788/2008 que regulamenta o estágio. A partir deste levantamento foi possível observar que, quando se pesquisa o assunto “Estágio e Formação Docente”, o resultado para a busca apresentou 185 dissertações de mestrado e 37 teses de doutorado. Quando a combinação para a busca, foi feita por meio da expressão “Estágio e Profissionalização Docente”, foi possível identificar 05 dissertações de mestrado e 03 teses de doutorado. Para a busca da expressão “Estágio e Precarização Docente”, foram encontrados 02 dissertações de mestrado e 01 tese de doutorado. Combinando estágio, formação, precarização e trabalho docente e obtivemos como resultado nenhuma dissertação ou tese. Percebe-se, então, que o estágio na formação docente tem recebido um olhar bastante particular pelos pesquisadores. No entanto, quando se trata da relação do estágio com o processo de profissionalização e precarização do trabalho docente, o assunto demonstra-se bem pouco pesquisado, indicando como oportuno e necessário a realização de pesquisas sobre essas relações.

2.1.1 Delimitando a problemática e os objetivos da pesquisa

Compreendendo que a estruturação de um texto dissertativo objetiva anunciar seu objeto, sua problemática, seus objetivos, sua metodologia e seus resultados, esperando que estejam evidenciadas as dimensões que o constituem e,

[...] impondo ao pesquisador apresentar, desde o início, um objeto [e uma problemática] já construído, sobreposto de escolhas teóricas e metodológicas, que foram feitas no decorrer da pesquisa, [algumas] sem terem sido previstas [e outras previstas]. (DESLAURIES e KÉRISIT, 2012, 145)

¹¹ Dados retirados a partir de pesquisa no Banco de Teses da CAPES disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> acessado em 13/07/2012.

Objetivando evidenciar o processo de constituição do problema norteador desta pesquisa, faz-se importante resgatar o questionamento feito por ocasião processo seletivo para ingresso no PPGEd/UFSCar/Sorocaba, no início de 2012 que intencionava buscar indicativos para a (re) significação do estágio como estratégia de aproximação entre universidade e escola. A partir da participação nas disciplinas, obrigatórias e eletivas, enquanto discente do PPGEd/UFSCar/Sorocaba, discussões nos grupos de estudos, as preciosas reflexões feitas junto à orientadora da pesquisa e por fim, as contribuições da banca de qualificação, entendeu-se a necessidade de determinar um *locus* onde se daria a problematização do ER. As experiências trazidas na narrativa introdutória dessa pesquisa ocorreram na rede pública municipal de Sorocaba, no entanto, uma atividade denominada “pré-qualificação”, realizada na disciplina “Seminários de Pesquisa em Formação de Professores e Práticas Educativas”, no 2º semestre de 2012, fez com que se percebesse o quão complicado seria problematizar o ER naquela rede pública, não somente pela relação hierárquica que a pesquisadora mantinha com os sujeitos que poderiam fazer parte da pesquisa, quanto pelo momento político vivenciado naquela época, as eleições municipais, que trazia dificuldades à proposta de analisar um Programa da Rede Pública Municipal de Sorocaba. Considerando essas fragilidades, começou-se a buscar novos caminhos para a delimitação do problema e também para a definição da metodologia.

Tendo a busca info-eletrônica como instrumento, iniciou-se uma pesquisa a partir das seguintes palavras/termos: “programas de estágio remunerado”, “programas de estágio nas licenciaturas”, “programas de estágio remunerado nas licenciaturas”, “vagas de estágio remunerado”, e “programas de estágio remunerado docente”. À medida que os resultados foram aparecendo, a pesquisa foi sendo ampliada: “processo seletivo para estágio remunerado” e “seleção de estagiários remunerados das licenciaturas”. Esse exercício revelou um universo vasto de documentos: de currículos cadastrados em sites de emprego onde a expressão “estágio remunerado” estava vinculada à experiência profissional, a editais de processo seletivo de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (Bahia, SP, RJ), Secretaria de Estado da Saúde (RJ), Procuradoria Geral da União (Ribeirão Preto), Tribunal de Justiça (AM), Tribunal de Contas (AM).

Visto que o artigo 5º da lei 11.788/2008 regulamenta a ação de agentes de integração públicos e privados que podem auxiliar instituições de ensino e partes cedentes de estágio, no que se refere a: I – identificar oportunidades de estágio; II – ajustar suas condições de realização; III – fazer o acompanhamento administrativo; IV – encaminhar negociação de seguros contra acidentes pessoais; V – cadastrar os estudantes, e sabendo que o CIEE - Centro de Integração Empresa Escola tem por objetivo principal o apoio à formação profissional de estudantes, tem como função promover a aproximação entre alunos, escolas e empresas, considerou-se a possibilidade de tê-lo como *lócus* de identificação de programas onde o ER pudesse ser problematizado.

No entanto, descobriu-se uma fragilidade visto que o site não disponibiliza informações acerca das vagas que oferece, e mantém em sigilo as condições impostas pelos parceiros para a seleção dos estagiários. O acesso a detalhes das vagas é restrito aos interessados que fazem o cadastro de seu perfil e as vagas divulgadas são àquelas que se encaixam nele. Insistindo na possibilidade de levantar programas em escolas públicas, a partir da intermediação do CIEE, foi produzido um cadastro com perfil de um licenciando, mas como o site requer que seja declarada a legitimidade das informações prestadas, passível de responder civil e criminalmente caso sejam inverídicas, abdicou-se dessa estratégia.¹²

Outra base de busca considerada, em função do artigo 5º da lei 11.788/2008, foi escolhido o CATHO¹³, que é um site de classificados de currículos e empregos, onde os profissionais pagam para anunciar seus currículos, podendo candidatar-se às vagas ali anunciadas e acessar outros serviços oferecidos, que auxiliam no processo da busca de emprego. Ele oferece informações sobre salário, funções a serem desempenhadas, benefícios, entre outras informações. Digitando no campo de procura de emprego para estágio em Pedagogia, foram apresentadas 200 vagas em 90 anúncios e quando a busca utilizou “licenciaturas” como indexador da pesquisa foram apresentados 13 vagas em 05 anúncios. A partir de uma análise

¹² Fonte: <http://www.ciee.org.br/portal/index.asp>

¹³ **Catho** é um site brasileiro de classificados de empregos. Sua sede fica localizada em Barueri, no estado de São Paulo. Os profissionais, que pagam para anunciar seus currículos, podem se candidatar às vagas de emprego anunciadas no site e acessar outros serviços oferecidos, que auxiliam no processo da busca de emprego. As empresas, por sua vez, anunciam suas vagas gratuitamente para receber os currículos dos profissionais interessados e têm acesso aos serviços relacionados ao recrutamento de currículos para o processo de contratação. O canal online possui uma base com mais de 2,3 milhões de currículos e captação diária de mais de 4 mil novos currículos.

desses anúncios, percebeu-se que “estagiário” é somente um indexador para a seleção do perfil do interessado. Na contratação, sem referência ao estágio previsto na lei 11.788/2008 na qual se fundamenta o estágio remunerado.¹⁴

Essas fontes, no entanto, indicaram alguns programas e projetos que envolvem o estágio e a inserção de licenciandos com pagamento de bolsa para atuarem nas escolas da rede pública estadual de São Paulo e outro do Espírito Santo e, ainda, um programa institucional da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). A partir de uma análise preliminar dos documentos que instituem esses programas foi possível levantar os seguintes indicativos: O “Programa Residência Pedagógica”, sistematiza uma proposta de realização de estágio curricular supervisionado, enquanto componente curricular, na UNIFESP/Guarulhos, sem a previsão do pagamento de bolsa para sua realização; logo não poderia ser considerado como ER. O “Programa Bolsa Formação”, e o “Programa Residência Educacional”, ambos do governo do estado de São Paulo, propõem a parceria das instituições de ensino superior com as escolas públicas na realização de atividades de pesquisa e estágio prevendo o pagamento de bolsa, no entanto somente o “Programa Residência Educacional” refere-se à ações como estágio, pautando-se na regulamentação da lei 11.788/2008. Em função do exposto, a questão norteadora da pesquisa passou a ser: **A partir das concepções de estágio remunerado expressas em documentos que fazem referência ao Programa “Residência Educacional”, no Estado de São Paulo, que relações podem ser estabelecidas com a formação, profissionalização e precarização do trabalho docente?**

Ao buscar responder esta problemática se (re)definiram os objetivos da pesquisa, a alcançar:

Objetivo geral: evidenciar relações existentes entre estágio remunerado, formação, profissionalização e precarização do trabalho docente a partir do Programa Residência Educacional;

Objetivos específicos:

- Conhecer as concepções de estágio remunerado implícitas e explícitas nos documentos oficiais que fazem referência ao programa “Residência Educacional”, no Estado de São Paulo;

¹⁴ Fonte: <http://home.catho.com.br/>

- Compreender o papel do estágio remunerado na formação e profissionalização docente;
- Identificar relações entre o estágio remunerado e: a formação, a profissionalização e a precarização do trabalho docente;

2.1.2 Definindo a proposta de pesquisa

Como já foi anunciado, desde a concepção da temática a ser pesquisada até a apresentação da pesquisa enquanto texto dissertativo, alterações foram feitas no que se refere à proposta de pesquisa bem como a definição da metodologia, sendo que dos fatores que levaram à essas modificações, dois merecem destaque.

O primeiro refere-se à atividade de pré-qualificação, já mencionada, onde foi apresentado o projeto de pesquisa à análise dos discentes e docentes participantes. No que se refere à metodologia, *a priori*, o estudo de caso por meio de narrativas autobiográficas era a estratégia eleita, uma vez que a intenção era pesquisar o estágio remunerado a partir das vivências dos alunos num programa que contava com a participação expressiva de estagiários remunerados numa escola pública municipal de Sorocaba. Considerando-se as limitações já relatadas (momento político e relação hierárquica da pesquisadora para com os possíveis sujeitos da pesquisa) que poderiam influenciar os resultados do estudo de caso, buscou-se delinear outra proposta metodológica, indicando-se, então, revisão bibliográfica; análise de documentos; e, produção e análise de narrativas autobiográficas a partir do oferecimento de “Atividade Curricular Integradora de Ensino Pesquisa e Extensão” (ACIEPE), para alunos de graduação e profissionais da educação como forma de propiciar discussão sobre concepções e dinâmicas do estágio na docência, que deveria acontecer no 2º semestre de 2013;

O segundo fator que levou à revisão da metodologia foi a participação da pesquisadora no IX SIMPOED – Simpósio de Formação e Profissão Docente, organizado pela UFOP, em maio de 2013, na categoria exposição de painel. Durante o evento, os participantes que se detinham para ler o conteúdo do painel, solicitavam que fosse contextualizado o objeto de pesquisa, o ER. A partir da explicitação do que compreendia-se como ER, muitos reconheciam aquela prática elencando programas no ensino público “sustentados” a partir da atuação de

estagiários remunerados, recorrentemente citando as creches e os programas de escola em tempo integral como espaços ocupados por esses estagiários. Evidenciou-se, então, a importância de buscar uma metodologia que garantisse problematizar o ER a partir de programas que fazem dos licenciandos participantes, mais que ativos no ambiente escolar. As discussões feitas durante a apresentação do painel, no IX SIMPOED indicavam dificuldades para a realização de todas as etapas previstas, dentro do prazo estabelecido para o término da pesquisa.

Em decorrência do exposto, a proposta delineada, que agora é apresentada, pauta-se em **pesquisa de cunho qualitativo**, considerando uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito que não poderá ser traduzido em dados numéricos, tendo como foco de abordagem, o processo e seu significado, sendo que do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa é descritiva e investigativa, considerando como procedimentos técnicos a pesquisa documental, bibliográfica e levantamento como métodos de compreensão e produção do conhecimento científico (GIL, 1991).

Para responder a problemática central dessa pesquisa e alcançar os objetivos esperados, o **a proposta de pesquisa** integrou a **pesquisa bibliográfica** dos eixos referenciais, a saber: estágio, formação, profissionalização e precarização do trabalho docente; e, **pesquisa de campo** a partir de análise documental e de conteúdos de documentos que fazem referência ao programa “Residência Educacional” no estado de São Paulo, selecionado a partir dos critérios apontados anteriormente, numa dinâmica de correlação entre ambas. A análise documental e de conteúdo, fundamentadas nos estudos de Cellard, (2012), Bardin (2012) e Franco (2012) são referenciais para o desenvolvimento da estratégia metodológica, apontando procedimentos e critérios para a seleção de fontes e análise dos dados.

2.2 Definindo estratégias para a pesquisa de campo

A **análise documental** foi definida enquanto estratégia metodológica objetivando o levantamento dos dados, uma vez que ela possibilita

[...] o armazenamento sob forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que se obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados. (BARDIN, 2011, p.51)

Na perspectiva de compreender a análise documental enquanto metodologia buscou-se ampliar a concepção de “documento”. Segundo Cellard (2012), não é tarefa fácil conceituá-lo, “[...] definir o documento representa em si um desafio. [...] Pode tratar de documentos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. [...]” (p. 296/297).

De acordo com a NBR 6023 (2002, p.2), documento refere-se a

Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Inclui impressos, manuscritos, registros audiovisuais e sonoros, imagens, sem modificações, independentemente do período decorrido desde a primeira publicação.

Considerando que “Uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (CELLARD, 2012, p. 298), o primeiro passo da metodologia consistiu em realizar uma pesquisa exploratória sem priorizar determinado tipo documental, reunindo tudo o que pudesse estar associado ao objeto de pesquisa com o intuito de:

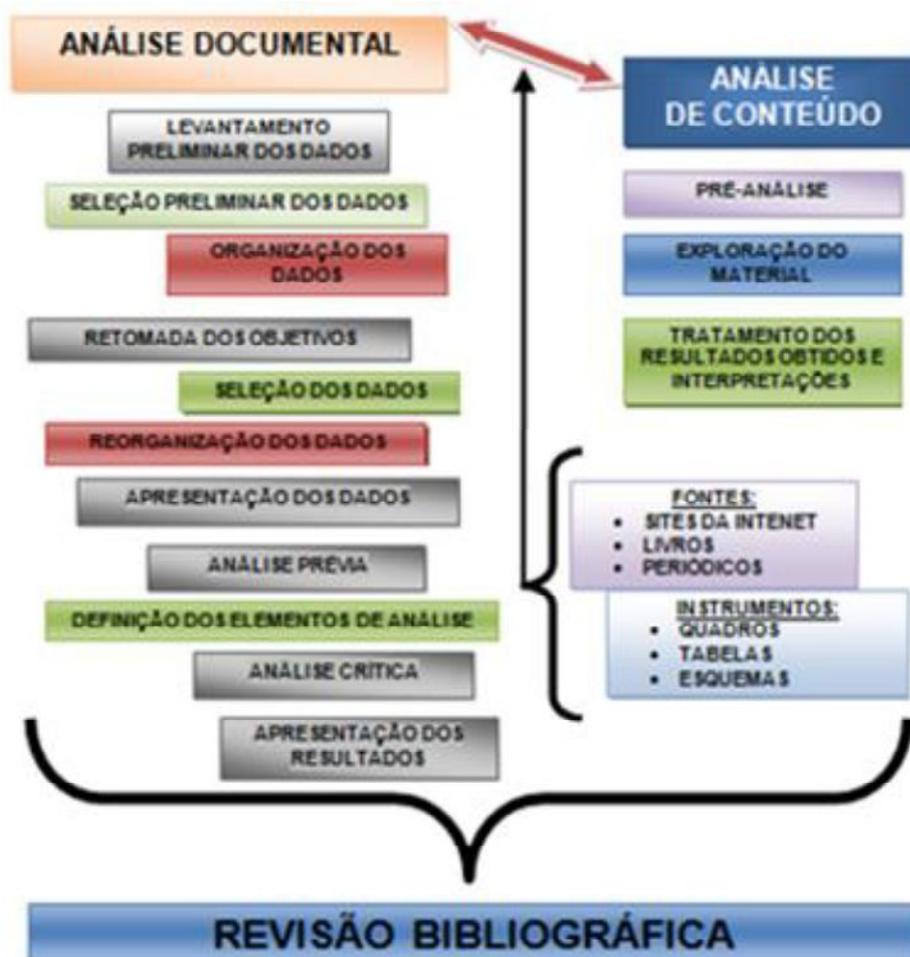
- a) Instituir critérios que definissem a seleção de um conjunto de documentos com potencialidades de análise;
- b) Organizar o material coletado, garantindo que as fontes fossem anotadas e a documentação arquivada, bem como registrar o local onde foram encontradas.

No entanto percebeu-se que além da análise de documento haveria a necessidade de outro procedimento metodológico que permitisse evidenciar inferências ou informações implícitas nos documentos que instituem os programas de ER selecionados para esta pesquisa. Apoiada nas pesquisas de Bardin (2011) buscou-se a **análise de conteúdo** como procedimento de análise dos resultados, sendo que se compreende por análise de conteúdo,

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores, quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

A figura a seguir ilustra a diferenciação das etapas que integram este processo:

FIGURA 2 – Etapas do Processo Metodológico ¹⁵



2.3 – Critérios para a seleção de fontes e caminhos percorridos na pesquisa de campo

A partir da definição do programa a ser pesquisado, “Residência Educacional”, foi feito um mapeamento dos documentos que a ele se referiam nos sites da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) e Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAPE), órgãos públicos oficiais de coordenação do programa, sendo que foram encontrados decretos, resoluções, regulamentos, planos de trabalho, propostas de parceria entre outros materiais. Buscou-se ainda, a partir de pesquisa info-eletrônica, divulgações, reportagens e propagandas veiculadas na mídia que se reportavam aos referidos programas.

¹⁵ Construção da pesquisadora, a partir de CELLARD, 2012 e BARDIN (2011).

Ao analisar as potencialidades dos documentos levantados, considerou-se o que alerta Cellard, (2012):

Existe de fato, uma multiplicidade de fontes documentais, cuja variedade não se compara à informação que elas contêm. Isso porque a pesquisa documental exige, desde o início, um esforço firme e inventivo, quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos ou das fontes potenciais de informação, e isto não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento. [...] (p. 298),

Os documentos encontrados foram organizados numa tabela com três colunas. A primeira traz a sigla que nomeia as pastas, eletrônica e física, criadas para seu armazenamento, facilitando assim o acesso às fontes. A segunda é apresentada como “caracterização do material” traduzindo a sigla, revelando a que se referem. A terceira traz uma lista dos documentos encontrados e selecionados, sendo que o conteúdo, dos vídeos encontrados, foi transcrito e os documentos citados referem-se à essa transcrição.

Quadro I – organização e apresentação, preliminar, das fontes.

Título	Caracterização do Material	Tipologia dos documentos e endereços info-eletrônicos
RE	Documentos referentes ao Programa “Residência Educacional”	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Decreto 57.978 de 04/2012 institui o Programa Residência Educacional, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas: http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/1031716/decreto-57978-12 ❖ Decreto nº (57.571/2012) e (57.791/2012) - Institui Programa “Educação – compromisso de São Paulo”, disponível em http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/1030201/decreto-57571-11#art-1 http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2012/decreto-57791-14.02.2012.html ❖ Decreto 59.150, de 05/2013, dispõe sobre o Programa Residência Educacional, instituído pelo Decreto nº 57.978 de 04/2012: http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto%20n.59.150.%20de%2003.05.2013.htm ❖ Documentos de orientações básicas para o Estágio Supervisionado. Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/503.pdf ❖ Programa Residência Educacional – DÚVIDAS FREQUENTES: http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/502.pdf

Continuação (QUADRO 1)

DD	Documentos referentes à divulgação dos programas	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Transcrição de vídeo institucional no site da SEE/SP (conversa com representantes das IESs), disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/representantes-de-universidades-participam-de-reuniao-do-programa-residencia-educacional ❖ Transcrição de vídeo institucional no site da SEE/SP, disponíveis em: http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/programa-residencia-educacional-abre-mais-de-10-mil-vagas-para-universitarios-atuarem-em-sala-de-aula-da-rede-estadual ❖ Transcrição de entrevistas veiculadas na mídia cujas fontes estão disponíveis em: http://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2013/09/programa-residencial-educacional-recebe-inscricoes-ate-esta-terca-feira.html http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2013/07/governo-vai-lancar-residencia-educacional-para-futuros-professores.html http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2013/09/residencia-educacional-recebe-inscricoes-em-sorocaba-e-jundiai.html ❖ Divulgação veiculada na internet sobre os objetivos do programa em relação à escola pública: http://www.cruzeirosul.inf.br/materia/481356/secretaria-de-estado-da-educacao-realiza-concurso-com-200-vagas; http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2013/07/governo-vai-lancar-residencia-educacional-para-futuros-professores.html; http://estagios.fundap.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=234&Itemid=95; http://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2013/09/programa-residencial-educacional-recebe-inscricoes-ate-esta-terca-feira.html http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/termina-nesta-terca-24-prazo-para-inscricao-no-residencia-educacional http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2013/09/residencia-educacional-recebe-inscricoes-em-sorocaba-e-jundiai.html http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/residencia-educacional http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/programa-residencia-educacional-abre-mais-de-10-mil-vagas-para-universitarios-atuarem-em-sala-de-aula-da-rede-estadual http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/representantes-de-universidades-participam-de-reuniao-do-programa-residencia-educacional
----	--	--

Considerando que segundo Franco (2012, p. 16 e 17)

[...] toda a análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariadas. Mas, devem obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência do pesquisador. [...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre terão o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. [...] E, para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens.

A partir da organização dos documentos viu-se a necessidade de verificar quais teriam potencialidade para compor a pesquisa de campo tendo como critérios, a partir da leitura flutuante (Bardin (2011) e Franco (2012)), a homogeneidade dos documentos e a representatividade. Nesse sentido os documentos foram organizados em três blocos:

1. *Documentos de contexto*: decretos, textos (sites da SEE e FUNDAP) e transcrições dos vídeos institucionais que permitem a compreensão do contexto (institucional) no qual o programa foi concebido;
2. *Documentos normativos*: decretos, resolução e documentos que cujo conteúdo trata da regulamentação e normatização do programa;
3. *Documentos de divulgação*: reportagens de divulgação veiculadas na mídia sobre a implantação do programa.

Quanto a representatividade, percebeu-se que o universo amostral no que se refere aos documentos de contexto, outros artigos e decretos seriam incorporados a pesquisa no momento das interpretações e inferências. No entanto, no que se refere às legislações citadas nos documentos de instituição do Programa Residência Educacional, todos foram selecionados para compor a análise dos dados. Por sua vez, em relação à regulamentação e normatização do programa, os documentos selecionados retratam (100%), ou seja, a totalidade de documentos disponíveis. Por fim os documentos de divulgação exigiu uma tomada de decisão quanto aos critérios para seleção. As transcrições dos vídeos selecionados bem como das reportagens disponibilizadas nos canais da internet fixaram-se como *corpus* as produções institucionais da SEE/SP e da FUNDAP e reportagens de divulgação livre, compreendendo uma única emissora de televisão com uma veiculação nacional e duas veiculações feitas por redes afiliadas, em municípios do interior do estado de São Paulo. Dado o exposto, para garantir a representatividade, fixaram-se os documentos produzidos em âmbito das instituições que coordenam e organizam, administrativamente, o programa (SEE/SP e FUNDAP).

O quadro abaixo apresenta as fontes selecionadas para o levantamento de dados desprezando as transcrições e reportagens de divulgação não institucional. Para a organização do material em unidades de análise optou-se por utilizar um código indicativo, seguido de número de ordem, a saber:

- (CON) – para documentos que se referem ao **contexto** no qual o PRE foi instituído;
- (NOR) – para documentos que se referem à **normatização** do PRE;
- (DIV) – para documentos que se referem à **divulgação** do PRE;

QUADRO 2 – Fontes consideradas para a análise de conteúdo

Caracterização do Material	Tipologia, a que se destinam e data dos documentos
Documentos referentes à contextualização da instituição do Programa “Residência Educacional”	<ul style="list-style-type: none"> ❖ (CON1) Decreto nº (57.571/2012) e (57.791/2012) ❖ (CON2) Decreto 52.756, de 27/02/2008;
Documentos referentes ao Programa “Residência Educacional”.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ (NOR2) Decreto 57.978 de 04/2012; ❖ (NOR3) Decreto 59.150, de 05/2013; ❖ (NOR4) Resolução SE-36, de 06/06/2013; ❖ (NOR5) Edital de Processo Seletivo nº 02/2013; ❖ (NOR6) Documento de orientações gerais para o estágio supervisionado; ❖ (NOR7) Programa Residência Educacional – DÚVIDAS FREQUENTES;
Documentos referentes à divulgação do programa	<ul style="list-style-type: none"> ❖ (DIV1) – Página inicial do programa no site da SEE ❖ (DIV2) – Lançamento do Programa Residência Educacional (03/06/2013) ❖ (DIV3) – Transcrição de vídeo institucional no site da SEE/SP (lançamento do Programa Residência Educacional) - 03/06/2013; ❖ (DIV4) – Representantes das universidades participam de reunião com a SEE/SP – 14/06/2013 ❖ (DIV5) - Transcrição de vídeo institucional no site da SEE/SP (reunião da SEE/SP com representantes das IESs) – 14/06/2013; ❖ (DIV6) – Divulgação Institucional na página da FUNDAP ❖ (DIV7) – Divulga prazo de inscrição – 23/09/2013

Como se observa, o método de levantamento das fontes relacionado ao problema da pesquisa dirigiu o estabelecimento dos temas de seleção, sendo que a organização apresentada contempla os documentos que contextualizam a instituição do programa Residência Educacional, as legislações que o regulamenta e, os documentos institucionais que o divulga na mídia.

2.4 – Processo de sistematização e constituição dos eixos de análise

Considerando a definição das fontes (documentos) e, tomando como referência Cellard, (2012, p. 299/303) a etapa seguinte constituiu-se em realizar uma análise prévia dos documentos, buscando conhecer:

- a) O *contexto*: examinar o contexto social global no qual o documento foi produzido é indispensável, principalmente se ele remota de longa data. Não é possível fazer uma análise sem conhecer a conjuntura social, política, econômica e cultural a que levou sua produção;

b) *O autor (ou autores):*

“Não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever. Esse indivíduo fala em nome próprio, ou em nome de um grupo social, ou de uma instituição?” (p.300).

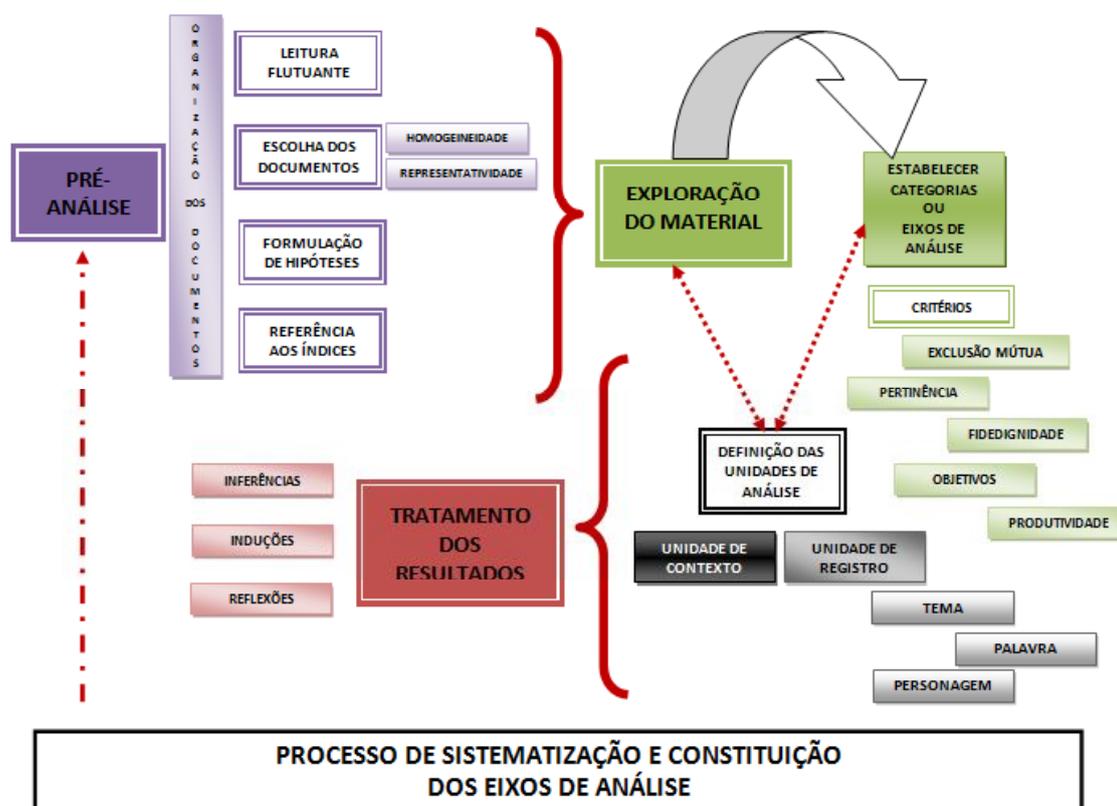
Conhecer a identidade do autor possibilita avaliar melhor a credibilidade de um texto. É importante que o pesquisador se pergunte por que este e não outros documentos? Que motivos levaram que fosse conservado, publicado, disponibilizado?

- c) *A autenticidade e a confiabilidade do texto:* Mais que conhecer o contexto social global e as ideologias e interesses do autor que o escreveu, é preciso garantir a autenticidade e a confiabilidade do documento. Principalmente documentos muito antigos, que podem ter sido manipulados, reescritos, restaurados, sendo que nesses casos é importante conhecer quem foram os intermediários. Além disso, conhecer a fonte o documento foi extraído ajuda a garantir sua autenticidade e confiabilidade.
- d) *A natureza do documento:* Deve-se ter clara a natureza de um texto ou seu suporte. A forma como se escreve as memórias num diário não é mesma que se faz um texto ou escreve um relatório que será lido por seu chefe. Nesse sentido a abertura do autor, os subentendidos, as entrelinhas e a estrutura de um texto podem variar muito de acordo com a natureza para o qual foi redigido. Alguns documentos muito específicos como os de natureza teológica, médica ou jurídica, tem uma estrutura bastante própria que só terão sentido ao leitor em função do grau de iniciação dele naquele contexto particular de produção.
- e) *Os conceitos chaves e a lógica interna do texto:* Para garantir uma análise preliminar o pesquisador precisa conhecer palavras, conceitos e termos empregados pelo autor/autores do texto. Essa preocupação é bastante pertinente principalmente para textos muito antigos que podem trazer palavras ou expressões que não mais sejam utilizados e/ou cuja compreensão prescinda de pesquisa complementar. Cabe ainda destacar a necessidade de buscar conhecer jargões que às vezes aparecem em documentos específicos próprios daquele contexto.

Por sua vez, para a constituição dos eixos de análise, consideraram-se as contribuições dos estudos de Bardin (2011) e Franco (2012), prevendo três etapas:

1. *Pré-Análise*: leitura superficial do material para sistematizar as ideias iniciais;
2. *Exploração do material*: processo por meio do qual os dados “na íntegra” são sistematicamente transformados em categorias, que permitam uma descrição das características relevantes do conteúdo, para tanto deve-se definir quais unidades de análise serão privilegiadas;
3. *Tratamento dos resultados*: pode ser feito por meio do tratamento estatístico e informático; inferências; induções a partir de fatos; reflexões; sendo que o pesquisador não deve se limitar ao conteúdo explícito, buscando descobrir ideologias, tendências das características dos fenômenos agentes sempre buscando pautar resultados e descobertas, em referências que estejam relacionados ao objetivo da pesquisa.

Figura 3 – Esquema do processo de sistematização e constituição dos eixos de análise.¹⁶



¹⁶ Adaptado a partir dos estudos de Bardin (2011) e Franco (2012).

Um mapeamento de todas as temáticas tratadas em cada um dos documentos foi realizado objetivando encontrar indicativos para a organização das unidades de análise, referência para o recorte e a recomposição a partir de unidades de registro e contexto.

QUADRO 3 - Apresentação temática dos documentos. ¹⁷

DOC	TEMAS ABORDADOS
CON 1	Refere-se a: Concepção de estágio; objetivos do programa; normatização das responsabilidades da Secretaria de Gestão Pública (SGP); institui processo de seleção;
NOR 2	Refere-se a: Concepções de estágio curricular supervisionado; institui o programa Residência Educacional (RE); institui coordenadoria do estágio; indica as competências dos órgãos envolvidos; (SEE, IEs, DRE, UEs); objetivos do programa RE; deveres dos estagiários; termo de compromisso;
NOR 3	Refere-se a: Objetivos do programa; orientações para realização de parcerias; institui características para a dinâmica de realização; normatiza o controle de frequência e o desligamento dos estagiários; institui valor da bolsa-auxílio;
NOR 4	Refere-se a: Objetivos do programa; concepções de estágio; indicativos para o perfil dos estagiários; institui parceria para o processo de seleção com a FUNDAP; indica características da dinâmica de realização (participação nas HTPCs, duração, recesso); normatiza documentos (termo de compromisso); institui valor da bolsa-auxílio; controle de frequência; regulamenta funções dos departamentos envolvidos com a organização do programa (Coordenadoria Geral da Educação Básica – CGEB, Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica – DCGEB); institui a Coordenação de Estágio Supervisionado; indica parceria para aproximação das UEs com as UES; prevê as ações administrativas; institui que os projetos de estágio estejam em consonância com as diretrizes curriculares do ensino básico e médio; orienta quanto a normas de comportamento dos estagiários; veda substituição de professores por estágios do programa RE;
NOR 5	Refere-se a: Objetivos do programa; explica todas as etapas do processo seletivo; trata das condições de estágio; carga horária; valor da bolsa; duração do estágio; das inscrições para a seleção pública; da prova objetiva;
NOR 6	Refere-se a: Objetivos do programa; fundamentos legais; concepção de estágio para o programa RE; campo de atuação; vagas; deveres do residente; processo seletivo; visita de entrevista na escola; jornada de atividades; documentos necessários para o início da residência; termo de compromisso; seguro de acidentes pessoais; plano de atividades; concessão de bolsa; controle de frequência; ausências; recesso; órgãos envolvidos e suas respectivas responsabilidades (SEE, DRE, UEs, IESs.) dos deveres dos residentes; referências bibliográficas;
NOR 7	Refere-se a: Fundamentação legal; perfil de quem pode se candidatar à participação do programa; como se dá o processo de seleção; valor da bolsa; documentos necessários para o início da residência; esclarece a impossibilidade de quem já é servidor público participar do programa; orienta sobre problemas na indicação das escolas; explica porque licenciando em Pedagogia não podem participar do programa;
DIV1	Refere-se a: Origem do tema “RESIDÊNCIA”; apresentação do programa como novo modelo de estágio; objetivos do programa; investimentos; vínculo à outros programas do governo do estado; justifica a importância do programa; fala das parcerias; vincula as ações do programa; campo de atuação; parceria com a FUNDAP para a realização de processo seletivo; refere-se ao documento de orientações gerais para a realização de estágios supervisionados; refere-se à participação dos alunos da escola pública; refere-se ao valor da bolsa e auxílio transporte;
DIV2	Refere-se a: vagas; inscrições abertas; objetivos do programa; quem pode se candidatar no processo seletivo; prova objetiva na seleção; campo de atuação; dinâmica de realização do estágio (número de horas e duração); período de inscrições;
DIV3	Refere-se a: número de escolas públicas de educação básica envolvidas no programa; dos objetivos do programa; como o programa vai impactar os alunos da escola pública; das vagas disponíveis; da bolsa a ser paga; da relação do programa com a formação dos professores; da importância de ter dois profissionais na sala de aula; dos investimentos;
DIV4	Refere-se a: reunião com representantes das UESs para discutir as parcerias (escola, rede pública de ensino e universidade); do número de inscritos; do início do programa; concepção de estágio; benefício do programa; investimentos;
DIV5	Refere-se a(ao): anúncio do programa; objetivo da reunião (discutir o andamento do programa); da abrangência do programa; concepções de estágio; dos benefícios do programa para os alunos das escolas da rede pública estadual; duração do programa; bolsa a ser paga;
DIV6	Refere-se a: abertura das inscrições de processos seletivos para todos os órgãos públicos atendidos pela FUNDAP; número de vagas e público alvo; apresenta variação no valor das bolsas; divulga órgãos que recebem estagiários pelos programas de estágio gerenciados pela FUNDAP;
DIV7	Da finalização do prazo de inscrições; do número de vagas; dos objetivos do programa; do período de atuação; do valor da bolsa; da validade das horas cumpridas como horas do estágio curricular supervisionado; do número de licenciando estão atuando no programa; do perfil dos candidatos que podem participar;
DIV8	Refere-se a (ao): público alvo do programa; número de vagas; campo de atuação; valor da bolsa; dinâmica de realização do estágio (número de horas e duração do estágio);

¹⁷ FONTE: Documentos descritos no quadro 2.

Tendo o tema como unidade de registro, a exploração por meio de leitura exaustiva, permitiu que fossem feitos agrupamentos com objetivo de organizar o material em unidades de análise que possibilitassem, posteriormente, relacioná-las com o referencial teórico na busca das evidências a que se refere a problemática da pesquisa (relação do estágio remunerado com a formação, profissionalização e precarização do trabalho docente). Para indicação dos recortes referentes às unidades de análise, utilizou-se uma marcação em cada documento a partir de cores e códigos com inúmeros ajustes recortando e reorganizando os excertos do texto para que melhor se adequassem à unidade de registro indicada. O produto final dessa etapa foi a apresentação das unidades de análise a partir de quadros que indicam sua unidade de registro e de contexto e, a referência do documento de onde foram retirados. Considerando a diferença dos documentos com os quais se trabalhou, apresentou-se uma dificuldade para padronizar a referência de localização do excerto trazido de cada texto. Em alguns a identificação é feita pelo artigo, quando se trata de legislação; outros documentos se fez referência à página e outros ainda, a partir do item organizativo como está no próprio texto.

Analisar as relações entre ER, formação, profissionalização e, precarização do trabalho docente, a partir do Programa Residência Educacional, exigiu o mapeamento de documentos que fazem referência à sua instituição. Nos documentos foram encontrados indicativos da concepção de estágio; da dinâmica de realização do estágio; das ações desenvolvidas pelos estagiários; do plano de atividades; do estabelecimento de parcerias; da relação do programa ao processo formativo dos estagiários; do papel das IESs; da bolsa e do auxílio transporte pagos aos estagiários; do perfil e regras para a participação dos estagiários no programa; da finalidade e objetivos do ER no programa; do campo de atuação; e dos investimentos;

Em síntese, emergiram a partir do exercício da análise dos documentos, unidades de registro, as quais se apresentam a seguir e representam a possibilidade de tecer as relações almejadas no tocante à busca de respostas para a problemática deste estudo:

1. Concepções de estágio
2. Dinâmica do programa
3. Ações desenvolvidas pelos estagiários

4. Plano de atividades
5. Estabelecimento de parcerias
6. Referências ao processo de formação
7. Papel das IESS no programa
8. Saberes a serem aprendidos pelos estagiários
9. Pagamento de bolsa
10. Perfil dos estagiários
11. Objetivos do estágio remunerado – no programa “RE”
12. Finalidade do estágio remunerado – no programa “RE”
13. Campo de atuação
14. Investimentos

Os documentos foram organizados em três dimensões: *a) contexto*: remete a instituição do programa ao Programa “Educação – compromisso de São Paulo” cuja expectativa é ampliar a discussão da qualidade no ensino público incentivando a colaboração da sociedade; *b) normativo*: os documentos analisados trazem em comum a observação da lei 11.788/2008 sendo que evidenciam a dinâmica organizativa do programa (número de horas a serem cumpridos, período de duração do estágio, previsão de pagamento de bolsa, entre outros aspectos operacionais do programa); o processo de seleção dos estagiário também é referência comum aos documentos que fixam o processo seletivo como requisito para a participação do programa; *c) divulgação*: os documentos que se referem à divulgação do programa a partir da SEE/SP e FUNDAP enfatizam os benefícios que as ações do programa trarão para a melhoria do ensino nas escolas públicas mais vulneráveis social, cultural e economicamente, bem como aos licenciados pela aproximação que o programa oportuniza deles ao futuro campo de trabalho.

A seguir são apresentados os documentos distribuídos em quadros, com destaque para os excertos classificados conforme a unidade de registro que representam, sendo que nesse primeiro momento far-se-á uma análise prévia, descritiva, de cada uma das unidades de análise e o próximo capítulo será dedicado às articulações feitas a partir das relações entre os referenciais teóricos e os dados levantados na análise documental e análise de conteúdo.

QUADRO 4 - Unidade de registro: concepções de estágio

DOC	UNIDADE DE CONTEXTO
NOR 1	"[...] estágio é o meio mais adequado para o estudante aplicar os conhecimentos adquiridos na formação escolar e vivenciar as rotinas e práticas da profissão escolhida;" (introdução do decreto)
NOR 2	"[...] o processo de estágio supervisionado e obrigatório propicia aos alunos do ensino superior, em cursos de Licenciatura, possibilidade de apresentar e desenvolver projetos educacionais nas escolas com altos índices de vulnerabilidade, visando à superação das dificuldades sociais, culturais e econômicas; [...]" (introdução do decreto) "[...] a importância do estágio, como ato educativo escolar supervisionado, no aprimoramento da formação do educador e, por via de consequência, na melhoria de seu desempenho profissional [...]" (introdução do decreto)
NOR 3	"[...] estágio supervisionado e obrigatório, nas unidades escolares da rede estadual de ensino, propicia a alunos do ensino superior a oportunidade de aprimorar sua formação e de desenvolver projetos educacionais, visando à melhoria da educação básica paulista;" (introdução do decreto)
NOR 4	"O estágio oferecido nas escolas estaduais propicia maior compreensão dos princípios teóricos que fundamentam as atividades práticas docentes [...]" (artigo 2º)
DIV4	"[...] Os estagiários têm a oportunidade de entender tudo o que é discutido na universidade com a prática efetiva dentro deste projeto desenvolvido pela Secretaria da Educação." (Coordenadora de Gestão da Educação Básica)
DIV5	"O estágio é um momento em que o estudante, futuro professor ele já começa a vivenciar na prática muito da teoria que ele aprendeu nos cursos que ele está fazendo." (Secretário adjunto de educação) "Mais do que nunca deixa de ser um trabalho dos nossos alunos hoje, de simplesmente de um papel, né, e ele passa a atuar entre a situação de interface, né, entre aproximação do escrito, o dito e o feito. Ou seja, o nosso aluno hoje tem uma condição de entender de tudo aquilo que é discutido dentro da universidade com a aproximação de uma prática efetiva dentro desses projetos desenvolvidos pela secretaria." (Transcrição de vídeo, Diretor de IES)

Percebem-se, a partir dos excertos acima apresentados, diferentes concepções de estágio sendo possível identificar, a partir das contribuições de Pimenta e Lima (2004):

- Espaço e tempo dedicado à vivência da prática e ao (re)conhecimento do campo de atuação dos futuros docentes;
- Oportunidade de aprimoramento formativo a partir da compreensão de princípios teóricos;
- Tentativa de superação do estágio como ação burocrática;
- A prática como reprodução de modelos;
- O estágio como possibilidade de formação numa perspectiva de instrumentalização técnica;

QUADRO 5 - Unidade de registro: dinâmica do programa

DOC	UNIDADE DE CONTEXTO
NOR3	<p>“[...] ter disponibilidade para cumprimento da carga horária de estágio até 15 (quinze) horas semanais, no máximo 6 (seis) horas por dia; estar cursando o 3º semestre do curso de licenciatura. (Art. 3º, inciso II e III)</p> <p>“A duração do estágio será de 12 (doze) meses, podendo ser prorrogado até o limite de 24 (vinte e quatro) meses [...]” (Art. 6º)</p> <p>“[...] Fica assegurado [...] dentro de cada período de 12 (doze) meses de estágio, período de recesso de 30 dias. [...]” (Art. 6º)</p>
NOR4	<p>“A jornada diária de até 6 (seis) horas de atividades em estágio deverá ser cumprida ininterruptamente na unidade escolar, mantendo a característica de continuidade do estágio do Programa Residência Educacional.” (Art. 10, § 2º)</p>
NOR5	<p>“A carga horária será 15 horas semanais, a ser cumprida no período da manhã, tarde ou noite, não ultrapassando o limite de 6 horas diárias. [...] Os estágios terão a duração de até 12 meses, podendo ser prorrogados até o limite de 24 meses, ou até a conclusão do curso do estagiário. [...] Será assegurado ao estagiário um recesso de trinta dias sempre que o estágio tenha duração igual a um ano. Nos casos de estágio com duração inferior a um ano, os dias de recesso serão concedidos de maneira proporcional.” (Da carga horária)</p>
NOR4	<p>O número de horas que o estagiário deixar de cumprir, na sua jornada de atividades, será informado mensalmente pelo Diretor da unidade escolar à Coordenação Regional de Estágio Supervisionado, para providências quanto ao desconto de pagamento pelas horas não cumpridas. (Art. 11)</p>
OBSERVAÇÃO: Os documentos se repetem em virtude da dinâmica ser constituída a partir do decreto 59.150/2013.	

Os excertos indicam que a participação dos estagiários remunerados na rotina escolar, obedecem à uma organização administrativa estruturada em consonância a dos demais profissionais, prevendo carga horária definida com desconto no pagamento pelas horas não “trabalhadas”; periodicidade de participação; e, recesso;

QUADRO 6 - Unidade de registro: ações desenvolvidas pelos estagiários

DOC	UNIDADE DE CONTEXTO
NOR6	<p>“[...] acompanhamento contínuo do estudante de curso de licenciatura auxiliando o trabalho pedagógico do(s) professor(es) da disciplina, na gestão de sala de aula;”</p> <p>“[...] desenvolvimento de atividades em estágio a partir de um plano previamente elaborado, porém flexível ao atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos e do projeto pedagógico das escolas prioritárias; [...]”</p> <p>“[...] participação em reuniões pedagógicas, reunião de pais, conselho de escola, entre outras, ampliando a compreensão do funcionamento das escolas de Educação Básica; incentivo à atitude investigativa do futuro professor, no sentido de formar profissional que observa, questiona e desenvolve reflexão crítica, contribuindo com a construção da autonomia profissional.”</p>
NOR4	<p>“É vedada a realização de estágio na situação de substituição ao professor da disciplina, em suas ausências ou impedimentos legais de qualquer tipo e duração.” (Art. 19)</p>
DIV3	<p>O programa Residência Educacional vai impactar na escola a medida que o estagiário vai atender aqueles alunos que não necessitam de tanta atenção no processo de aprendizagem, deixando os alunos com mais necessidades é... de aprendizagem para o professor regente. (GESTORA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA EDUCACIONAL)</p>

As ações definidas, aos estagiários, sugerem a participação em diferentes momentos da rotina escolar.

QUADRO 7 - Unidade de registro: plano de atividades

DOC	UNIDADE DE CONTEXTO
NOR6	“[...] conhecer o Planejamento anual do(s) professor(es) da disciplina em que realiza o estágio; auxiliar e participar do trabalho pedagógico do(s) professor(es) da disciplina desenvolvendo atividades com os alunos individualmente ou em grupos; participar de projetos e ou atividades como apoio ao ensino articulados ao projeto pedagógico da escola; participar, conjuntamente com o professor da disciplina, do desenvolvimento de temas/conteúdos como apoio à aprendizagem aos alunos da turma em que realiza o estágio; desenvolver ações docentes valendo-se de metodologias variadas e contextualizadas com abordagem interdisciplinar de modo que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos da rede pública; conhecer os resultados da Unidade Escolar, obtidos por meio do SARESP, para compreensão e adequações no Plano de Atividades de Estágio; participar dos encontros destinados à Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC e de reuniões de planejamento/replanejamento, não ultrapassando o limite diário de 6 (seis) horas diárias de atividades em estágio; acompanhar e auxiliar o professor coordenador em suas ações pedagógicas; desenvolver atividades em salas de leitura, salas ambiente entre outros, ampliando os espaços de aprendizagem dos alunos; entrevistar profissionais que acompanham o residente em suas atividades (professor, professor-coordenador, vice-diretor, diretor de escola); conhecer os documentos que regem a Unidade Escolar, como o Regimento e a Proposta Pedagógica; participar de reuniões como, Conselhos de Classe/Série, Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, não ultrapassando o limite de 6 (seis) horas diárias de atividades em estágio e 15 (quinze) semanais.” (p.10)

No que se refere ao plano de atividades observa-se a previsão de ações envolvendo o contato com professores, gestores, colegiados da escola, sendo importante destacar a referência feita à importância de que o estagiário conheça os resultados da aprendizagem dos alunos a partir dos indicativos do SARESP, sendo que essa será a fonte “para compreensão e adequações no Plano de Atividades de Estágio”.

QUADRO 8 - Unidade de registro: estabelecimento de parcerias

DOC	UNIDADE DE CONTEXTO
NOR2	“[...] propiciar às escolas com maior grau de vulnerabilidade condições de melhorar seu desempenho, mediante ações de parceria com instituições de ensino superior;” (Introdução do decreto) “[...] acompanhar a execução dos termos de convênios que forem celebrados entre a Secretaria da Educação e as Instituições de Ensino Superior interessadas.” (Art. 2º)
NOR3	“Considerando a complexidade do processo de operacionalização das atividades de estágio, nos termos da Lei federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que prevê ações de parcerias, mediante termos de cooperação técnica, convênios e outros acordos pertinentes, para as quais se exige uma infraestrutura que garanta eficácia nos seus procedimentos;” (Introdução do decreto) “Fica a Secretaria da Educação autorizada a celebrar acordos com instituições públicas ou privadas, com larga experiência nas ações que envolvem os processos de seleção, contratação e pagamento de estagiários, nos termos da legislação vigente.” (Art. 5º)
NOR4	“[...] manter canais constantes de comunicação e aproximar a Secretaria da Educação das instituições de ensino formadoras dos futuros professores que hoje atuam como estagiários no Programa Residência Educacional;” (Art. 13, Inciso III)
NOR7	“Na Unidade Escolar, o responsável pelo residente é(são) o(s) professor(es) da(s) disciplina(s); na Instituição de Ensino Superior, é o professor orientador do Estágio Supervisionado.” (Ítem 19)
DIV4	“Para esclarecer o funcionamento do Residência Educacional, a Secretaria da Educação promoveu uma reunião entre representantes de universidades e profissionais da rede para discutir o ingresso de estagiários em 1.392 escolas estaduais.”

No que se refere ao estabelecimento de parcerias o que se percebe é que, embora as funções, atribuições e responsabilidades estejam bem definidas à cada órgão público ou instituição envolvida no PRE, não há indicativos de como as articulações entre eles serão garantidas. Tampouco há indicativos de em que momentos as Instituições de Ensino Superior e Escolas participaram (ou se participaram) da elaboração da proposta do programa. Há evidências de que coube às escolas e universidades um papel coadjuvante na concepção e fundamentação do programa sendo que foram responsabilizadas pela operacionalização das ações.

QUADRO 9 - Unidade de registro: referências ao processo de formação do licenciando

DOC	UNIDADE DE CONTEXTO
NOR1	“Considerando que os órgãos e entidades públicos podem assumir papel fundamental no processo de formação e reflexão do estudante, colocando-o em situações reais de trabalho; Considerando que o estágio em órgão ou entidade público propicia ao estudante uma experiência de cidadania, na medida em que o estagiário participa da concretização de interesses da comunidade; e Considerando que as organizações têm nos estagiários a oportunidade de estarem próximas do conhecimento acadêmico, bem como de ideias e abordagens inovadoras, e de verem despontar novos talentos [...]” (Introdução)
NOR6	“[...] <u>compreensão da escola de Educação Básica como espaço de formação e construção de saberes docentes;</u> ” (p.5)
DV1	“[...] visa fortalecer a formação de professores pelas instituições de ensino superior.” “[...] São Paulo se coloca na dianteira dos esforços em parceria com o ensino superior para a melhoria da qualificação dos futuros ingressantes no magistério.”

O decreto nº 57.978/2012 na sua introdução aponta quatro justificativas para a instituição do PRE sendo, no mínimo curioso, que somente uma (a última) faça referência, direta, ao processo formativo do licenciando: “Considerando a importância do estágio, como ato educativo escolar supervisionado, no aprimoramento da formação do educador e, por via de consequência, na melhoria de seu desempenho profissional,”.

A partir dos documentos selecionados para a análise, percebe-se que são feitas inferências sobre a potencialidade do estágio no processo formativo dos licenciandos, no entanto não se encontra em nenhum deles, indicativos que permitam perceber a interface do PRE com as Diretrizes Curriculares dos cursos de licenciatura nos quais os estagiários remunerados estão vinculados.

QUADRO 10 - Unidade de registro: papel das IESS no programa

DOC	UNIDADE DE CONTEXTO
NOR2	<p>A instituição de ensino superior interessada em participar do Programa Residência Educacional deverá:</p> <p>I - atender ao chamamento público da Diretoria de Ensino [...]</p> <p>II – [...] publicar edital interno para a seleção de estudantes de cursos de Licenciatura em disciplinas que integrem as matrizes curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio das escolas públicas estaduais;</p> <p>III - realizar seleção entre os estudantes dos cursos de Licenciatura, a que se refere o inciso anterior [...]</p> <p>IV - encaminhar os estudantes selecionados, munidos de carta de apresentação, à Diretoria de Ensino, para terem definida a unidade escolar em que cada um irá realizar o estágio;</p> <p>V - apresentar Plano de Trabalho de Estágio a ser desenvolvido pelo aluno selecionado na unidade escolar que lhe for definida. (Art. 5º)</p>
NOR3	<p>“A Instituição de Ensino Superior dos cursos de licenciatura deverá:</p> <p>I - realizar a supervisão acadêmica do estágio, por meio da indicação de um professor orientador que ficará responsável pela orientação, acompanhamento e avaliação das atividades e do desempenho do estagiário;</p> <p>II - orientar a elaboração, avaliar e aprovar o Plano de Atividades do Estagiário;</p> <p>III - assinar o Termo de Compromisso de Estágio;” (Art. 17)</p>
NOR4	<p>“Caberá à Instituição de Ensino Superior:</p> <p>- realizar a supervisão acadêmica do estágio, por meio da indicação de um professor orientador que ficará responsável pela orientação, acompanhamento e avaliação das atividades e do desempenho do residente;</p> <p>- orientar, acompanhar e avaliar as atividades do residente na unidade escolar, conforme as diretrizes estabelecidas para as escolas públicas estaduais, que se encontram disponibilizadas no portal da Secretaria da Educação (www.educacao.sp.gov.br);</p> <p>- orientar a elaboração, avaliar e aprovar o Plano de Atividades do Estagiário;</p> <p>- assinar o Termo de Compromisso de Estágio;</p> <p>- fornecer ao residente, no início do período letivo, cronograma contendo as datas de realização de avaliações escolares/acadêmicas, verificações de aprendizagem periódicas ou finais, para efeito de redução da carga horária de estágio, garantindo desempenho satisfatório ao estagiário;</p> <p>- emitir carta de apresentação do residente;</p> <p>- comunicar à Fundap a conclusão do curso de licenciatura pelo estudante ou o abandono/trancamento de matrícula, conforme o caso, evitando irregularidades na relação de estágio.” (Art. 17)</p>

No que se refere à participação e papel das IESS no PRE, percebe-se que os documentos deliberam e regulamentam as ações que cabem à elas, quais sejam, aquelas relativas à adesão ao programa; a competência na organização administrativa; ao controle documental; a supervisão acadêmica; a seleção, acompanhamento e avaliação dos estagiários. Preocupa não ver contemplado, no papel e participação das IESS no PRE, indicativos que permitam avaliar as possibilidades dessas instituições em cumprir aquilo que lhe é imputado, a partir da manifestação de interesse pela participação, suscitando dúvidas principalmente quando à possibilidade de organização dos docentes em assumir as atribuições de acompanhamento dos estagiários que participam do PRE.

QUADRO 11 - Unidade de registro: saberes a serem aprendidos pelos estagiários

DOC	UNIDADE DE CONTEXTO
NOR4	“A orientação, o acompanhamento e a avaliação das atividades do estagiário na unidade escolar, que venha a realizar o professor orientador indicado pela instituição de ensino superior, deverão estar em consonância com as diretrizes estabelecidas para as escolas estaduais, que se encontram disponibilizadas no site da Secretaria da Educação (www.educacao.sp.gov.br).” (Parágrafo único, Art. 17)
NOR5	“[...] adquirir saberes, hábitos, atitudes e habilidades necessárias ao aprimoramento de sua formação como Educador; [...]” (Introdução do edital) “A prova abrangerá o domínio da norma culta da Língua Portuguesa, Conhecimentos Matemáticos e Conhecimentos Gerais e terá como referência a matriz de competências e habilidades do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).” (Ítem 4.9)

A preocupação em buscar, nos documentos selecionados para a análise, indicativos que permitissem perceber quais saberes se espera que os licenciandos, partícipes do PRE construam, deve-se ao fato de que as pesquisas sobre trabalho e profissionalização docente enfatizam a apropriação de “saberes, competências e conhecimentos específicos” (PUENTES, AQUINO e QUILLICI NETO (2009) como requisito que por um lado, contribui com o processo de profissionalização e que por outro, também podem indicar aspectos de precarização do TD (OLIVEIRA, 2004).

Nesse sentido os documentos não oferecem possibilidade de identificar quais são “esses saberes”. Há referência às diretrizes curriculares estabelecidas para as escolas estaduais, no entanto não se percebe a indicação de observância às diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura nos quais os estagiários remunerados estão vinculados, como já foi apontado anteriormente.

Mesmo no que se refere ao processo de seleção dos interessados em participar do PRE, os conhecimentos a serem solicitados referem-se à matriz de competências e habilidades do ENEM.

QUADRO 12 - Unidade de registro: pagamento de bolsa

DOC	UNIDADE DE CONTEXTO
NOR1	<p>“Aos estagiários poderão ser concedidas bolsas de estágio.” (Art. 3º)</p> <p>“Remuneração deverá ser precedida de processo seletivo público, observando-se os princípios que regem as Atividades da Administração Pública Direta, Indireta ou Fundacional, enunciados no artigo 111 da Constituição do Estado.” (Art. 7º)</p>
NOR2	<p>“O estágio não confere ao estagiário vínculo empregatício com o Estado, sendo vedado estender-lhe direitos, vantagens ou benefícios assegurados aos servidores públicos.” (Art. 9)</p> <p>“[...] visando a obter experiência prática na respectiva área de formação [...]” (Termo de Compromisso)</p>
NOR3	<p>“Aos estagiários de que trata este decreto serão concedidas bolsas-estágio no valor de R\$ 420,00 (quatrocentos de vinte reais) e auxílio-transporte, no valor de R\$ 180,00 (cento e oitenta reais), correspondentes ao cumprimento do limite máximo da carga horária, nos termos da legislação pertinente.” (Art. 7º)</p>
NOR7	<p>“O Programa Residência Educacional não cria vínculo empregatício, portanto, o aluno residente educacional não é um servidor sujeito aos deveres legais da Lei nº 10.261/68.” (Item 25)</p> <p>Porém, os Residentes Educacionais receberão o valor da bolsa em uma conta corrente, aberta para esse fim no Banco do Brasil, dessa forma, embora o estágio no Programa Residência Educacional não caracterize um vínculo empregatício, há a acumulação de remuneração proveniente de fonte estadual. Assim, o exercício do cargo de AOE junto ao estágio do Programa Residência caracteriza situação de acumulação remunerada de cargos e funções, contudo, não há amparo legal na CF/88 para essa acumulação. Conclui-se, portanto, que não poderá ocorrer o exercício no cargo/função de AOE com o PRE.” (Item 25)</p> <p>“O docente contratado nos termos da LC 1.093/2009 como Categoria “O” ou Categoria “V” (eventual) deverá pedir a extinção contratual para participar do Programa Residência Educacional, pois não poderá exercer o contrato de trabalho concomitantemente ao Programa Residência Educacional. Neste caso, terá o interstício estabelecido na LC 1.093/2009 para retornar ao contrato de Categoria “O” ou “V”.” (Item 27)</p>
DIV6	<p>“Os contratos serão de 12 meses com possibilidade de prorrogação por uma única vez e igual período e todos os alunos terão bolsa auxílio. No caso de jornada de quatro horas diárias, o valor pode variar de R\$ 420,00 a R\$ 500,00 e se a carga for de seis horas diárias, pode variar de R\$ 630,00 a R\$ 1.122,00 para nível superior. [...] Haverá ainda, auxílio transporte de R\$ 52,00 a R\$ 580,00 para órgãos do interior e de R\$ 105,00 a R\$ 957,00 para a capital e região metropolitana.” (Informações referentes a todos os programas administrados pela FUNDAP)</p>

Sobre a concessão da bolsa como pagamento ou, “remuneração” conceito optado para esta pesquisa, percebe-se que há a preocupação de evidenciar a consonância dos documentos, que tratam da instituição do PRE, com a Lei 11.788/2008, principalmente no que se refere à negativa de criação de vínculo empregatício.

No entanto, faz-se importante destacar que articulando as inferências encontradas nos diversos documentos sobre o pagamento de bolsa, percebem-se algumas contradições. Os documentos registram importantes considerações acerca da não permissão do acesso de alguns agentes públicos, que estejam cursando as licenciaturas, a terem acesso ao PRE, justificando como acúmulo de funções,

apontando a necessidade de solicitar cancelamento de vínculo de uma determinada função pública para garantir o acesso à participação do PRE.

QUADRO 13 - Unidade de registro: perfil dos estagiários

DOC	UNIDADE DE CONTEXTO
NOR2	“[...] a) tenham assiduidade e bom rendimento escolar, apresentando desempenho acadêmico satisfatório, atestado pela própria instituição; b) não sejam beneficiados por qualquer outro tipo de bolsa concedida pelo Poder Público estadual; c) estejam matriculados a partir, no mínimo, do 3º semestre do curso de Licenciatura; d) tenham disponibilidade de tempo para cumprimento da carga horária do estágio; [...]” (Art. 5º)
NOR3	Os cursos de nível superior, envolvidos no Programa Residência Educacional, serão somente os de licenciatura em disciplinas que integrem as matrizes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental e as do Ensino Médio das escolas públicas estaduais. (Parágrafo único do Art. 2º)
NOR6	“[...] estar regularmente matriculado e frequente, a partir do 3º semestre do curso de licenciatura em Instituição de Ensino Superior, devidamente autorizada ou reconhecida pelo órgão de competência; concorrer em processo seletivo público; possuir no mínimo seis meses de frequência no curso até a sua conclusão, a contar da data de início prevista para o estágio para o qual será convocado; observar o disposto na Resolução CNE/CP nº 2/2002; ter disponibilidade para cumprimento da carga horária de estágio até 15 (quinze) horas semanais, no máximo 6 (seis) horas por dia; não ser beneficiado por qualquer outro tipo de bolsa concedida pelo Poder Público estadual; não acumular remuneração proveniente de fonte estadual, conforme o disposto no artigo 37, da Constituição Federal/1988.” (p. 6)
NOR7	“ O estudante de curso de Pedagogia pode participar? Não. O Programa Residência Educacional é voltado para as licenciaturas que atendem as disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e o campo de atuação docente do pedagogo é os anos iniciais da escolarização.” (Item 22)
DIV7	“[...] já estão atuando na rede estadual 900 alunos de cursos como História, Ciências Biológicas, Matemática e Letras. [...]”
DIV8	“[...] se destina a estudantes que estejam matriculados em cursos de licenciatura em disciplinas que integrem as matrizes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio das Escolas Públicas Estaduais.”

Sobre o perfil dos estagiários, os documentos preocupam-se em identificar aspectos que garantam a operacionalização do PRE, tais como: disponibilidade para cumprimento da jornada de atividades; comprovação da matrícula em cursos de licenciatura das disciplinas do ensino básico, principalmente as que são foco nas avaliações do SARESP, sendo feito destaque aos licenciandos em História, Geografia, Ciências Biológicas, Matemáticas e Letras vetado o acesso aos licenciando em Pedagogia¹⁸;

¹⁸ Importante destacar que o governo do estado mantém outro programa intitulado “Bolsa Formação” e “Bolsa Alfabetização” que oferece bolsa de estudos aos licenciandos em Pedagogia para atuarem como “aluno pesquisador” junto às turmas de 1º ao 5º do Ensino Fundamental, sem vincular essa atividade à prática do estágio supervisionado, conforme decreto 51.627 de 1º de Março de 2007 e Resolução SE 74 de 24/11/2011.

Os estagiários serão selecionados a partir de processo seletivo realizado em parceria com a FUNDAP, sendo importante destacar que o licenciando terá acesso ao PRE a partir do 3º semestre da graduação.

QUADRO 14 - Unidade de registro: objetivos do estágio remunerado – no programa “RE”

DOC	UNIDADE DE CONTEXTO
NOR1	“I – contribuir efetivamente para a inserção do jovem no mundo do trabalho; II – possibilitar o acesso ao estágio a um maior número de estudantes, despertando neles o interesse pelas carreiras públicas; III – propiciar aos estudantes adequada complementação da formação escolar e o desenvolvimento de seus talentos potenciais, favorecendo o futuro exercício das atividades das respectivas profissões; IV – promover a participação do setor público no processo de aprimoramento do ensino.” (Art. 2º)
NOR2	“[...] propiciar às escolas com maior grau de vulnerabilidade condições de melhorar seu desempenho, mediante ações de parceria com instituições de ensino superior;” (Introdução do decreto)
NOR4	“[...] a aproximação do estudante de curso de Licenciatura ao cotidiano escolar em período contínuo, a lhe propiciar condições de participação ativa e maior compreensão do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica;” (Introdução do decreto) “[...] objetiva assegurar a unidades escolares estaduais, que venham apresentando baixos índices de proficiência, oportunidade potencializadora de melhoria de seu desempenho pedagógico, garantindo, ao mesmo tempo, aos estudantes matriculados e frequentes em cursos de licenciatura, espaço diferenciado, mais adequado e eficiente, para cumprimento do estágio supervisionado obrigatório.” (Art. 1º)
REG5	“[...] condições de participação e compreensão do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica da rede estadual; vivenciar situações de aprendizagem e contato com o campo de atuação; adquirir saberes, hábitos, atitudes e habilidades necessárias ao aprimoramento de sua formação como Educador; oportunidades de realização de estágio curricular obrigatório nas escolas da rede pública estadual, com recebimento de bolsa auxílio.” (Introdução do edital)
NOR6	“[...] por objetivo atender os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, aprimorando a qualidade da Educação oferecida aos alunos das escolas consideradas prioritárias, da rede estadual paulista, por meio da elevação dos índices de desempenho nos processos de avaliação. Além disso, espera-se fortalecer a articulação entre a Secretaria da Educação e as Instituições de Ensino Superior na formação dos estudantes dos cursos de licenciatura, futuros professores.” (Ítem 1) “[...] incentivo à atitude investigativa do futuro professor, no sentido de formar profissional que observa, questiona e desenvolve reflexão crítica, contribuindo com a construção da autonomia profissional.” (p. 5)
DIV1	“O programa foi concebido com dois grandes objetivos. O primeiro é aproximar licenciatura da realidade da rede e conseqüentemente, uma vez concluída a licenciatura, preste concurso público e ingresse como servidor da rede.” (Secretário da Educação)
DIV3	“Na realidade o programa ele foi concebido com dois grandes objetivos. O primeiro é aproximar a licenciatura da realidade da rede. E a segunda é para que esse jovem esteja dentro da escola e que conseqüentemente ele se estimule a uma vez concluída a licenciatura prestar um concurso público e ingressar como servidor na educação.” (Transcrição de vídeo – Secretário da Educação)
DIV8	“O objetivo do programa é fortalecer a formação de professores, proporcionando ao estudante vivenciar situações de aprendizagem em seu campo de atuação. [...] apoiando professores da rede pública [...]”

No que se refere aos objetivos do PRE, a unidade de análise evidencia preocupação com a aproximação dos licenciando com a realidade da rede pública estadual, bem como com a inserção do jovem no mundo do trabalho; há indicativos de objetivos relacionados à formação do licenciando. No entanto, fica clara a

intenção de que o programa objetiva a melhoria da aprendizagem dos alunos das escolas mais vulneráveis.

QUADRO 15 - Unidade de registro: finalidade do estágio remunerado – no programa “RE”

DOC	UNIDADE DE CONTEXTO
NOR2	<p>“[...] visando a obter experiência prática na respectiva área de formação [...]” (Termo de Compromisso)</p> <p>“O estágio curricular obrigatório de que trata esse Termo de Compromisso, está previsto no projeto pedagógico da instituição de ensino superior, visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, além de contribuir com sua participação para melhoria da qualidade do ensino das escolas públicas da rede estadual.” (Da natureza do estágio)</p> <p>“[...] realização do estágio curricular supervisionado e obrigatório, nas unidades escolares da rede pública estadual [...]”</p>
NOR4	<p>“[...] que o Programa Residência Educacional visa, com a oferta de estagiários, a apoiar e auxiliar o trabalho pedagógico do professor nas escolas da rede estadual de ensino, para melhoria de seu desempenho pedagógico e curricular [...]” (Introdução do decreto)</p>
NOR6	<p>“[...] contribuição com a melhoria da qualidade do ensino na escola de Educação Básica;” (p.5)</p> <p>“[...] desenvolvimento de atividades em estágio a partir de um plano previamente elaborado, porém flexível ao atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos e do projeto pedagógico das escolas prioritárias;” (p. 5)</p>
DV1	<p>“[...] visa fortalecer a formação de professores pelas instituições de ensino superior.”</p>
DIV3	<p>“O impacto é muito positivo porque ele vai atrelar melhor qualidade de ensino para os alunos e vai é... fomentar a formação do professor. Tanto o professor que ainda está estudando – o aluno que será professor, como aquele professor que já está na sala de aula.” (Transcrição - Diretora Técnica do Núcleo Pedagógico da Diretoria Regional de Ensino de Itaquaquecetuba)</p> <p>“Ganha o aluno com mais um profissional, dois profissionais – o professor e o universitário pra ajudá-lo no aprendizado. Ganha a formação de professores com a residência educacional. Ganha o universitário que vai ter uma bolsa de até seiscentos reais. E ganha a educação de São Paulo.” (Transcrição – Governador do Estado de SP)</p>
DIV4	<p>“O programa é um benefício para os alunos da rede pública, pois os estagiários atuarão nas escolas que consideramos prioritárias.” (Coordenadora de Gestão da Educação Básica)</p>
DIV5	<p>“Para os alunos esse é um benefício muito grande porque os estagiários, os residentes, eles atuarão justamente naquelas escolas que nós consideramos de maior prioridade. Então, o estagiário vai atuar com o aluno que tem dificuldade, o seu plano de estágio estará voltado justamente para superar as dificuldades desse aluno.” (Transcrição de vídeo, Coordenadora de Gestão Da Educação Básica)</p>
DIV7	<p>“Inspirado na residência médica, o programa da Educação possibilita que o universitário participe de todas as atividades escolares, inclusive na sala de aula e na programação pedagógica, sempre em conjunto com o professor titular.”</p> <p>“[...] é um novo modelo de estágio que visa fortalecer a formação de professores pels instituições de ensino superior. [...] O programa prevê a atuação dos bolsistas em escolas consideradas de maior vulnerabilidade nos aspectos socioeconômicos e de aprendizagem.”</p>

Embora o discurso aponte como principal finalidade do PRE oportunizar aos licenciandos a vivência prática no campo de atuação dos futuros docentes, há que se ressaltar que a análise dos dados leva a indicar como principal finalidade a melhoria nos índices das avaliações externas, em específico do SARESP, das escolas públicas estaduais consideradas mais vulneráveis, sendo necessário destacar que o conceito de “vulnerabilidade” não é explicitado.

QUADRO 16 - Unidade de registro: campo de atuação

DOC	UNIDADE DE CONTEXTO
NOR2	"[...]propiciar às escolas com maior grau de vulnerabilidade condições de melhorar seu desempenho [...]" (Introdução do decreto)
NOR3	"[...] ocorrerá nas unidades escolares da rede pública estadual, de acordo com a regulamentação a ser expedida pela Secretaria da Educação." (Art. 2º)
NOR6	"O estágio no âmbito do Programa Residência Educacional se realizará em unidades escolares consideradas prioritárias, definidas segundo critérios estabelecidos pela Coordenação Central de Estágio Supervisionado e se encontram nas Diretorias de Ensino do município, na grande São Paulo e no interior do estado." (p. 5)
NOR7	Quais são as Diretorias de Ensino envolvidas? Bauru, Botucatu, Caieiras, Campinas Leste, Campinas Oeste, Caraguatatuba, Carapicuíba, Centro Oeste, Guaratinguetá, Guarulhos Norte, Guarulhos Sul, Itapeverica, Itapevi, Itaquaquecetuba, Jacareí, Jundiaí, Leste 1, Leste 2, Leste 3, Leste 4, Lins, Marília, Mauá, Miracatu, Mogi das Cruzes, Norte 1, Norte 2, Osasco, Piracicaba, Presidente Prudente, Registro, Ribeirão Preto, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São José dos Campos, São Vicente, Sorocaba, Sul 1, Sul 2, Sul 3, Suzano, Taboão da Serra e Taubaté. (Item 6) “É possível compor a Jornada de atividades do residente com turmas de Atividades Curriculares Desportivas – ACD? Por não integrarem o Currículo oficial da Secretaria da Educação e tampouco serem submetidas ao processo avaliativo do SARESP, as turmas de ACD não são contempladas pelo Programa Residência Educacional.” (Item 33)
DIV4	"[...] ingresso de estagiários em 1.392 escolas estaduais."

O campo de atuação dos estagiários remunerados no PRE será as escolas públicas estaduais de educação básica com foco nas turmas do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, das unidades escolares consideradas mais vulneráveis. A indicação será feita pela SEE/SP havendo indicativos de que um dos critérios para definição será aquelas com maior índice de dificuldade de aprendizagem verificado a partir das notas do SARESP.

QUADRO 17 - Unidade de registro: investimentos

DOC	UNIDADE DE CONTEXTO
DIV1	"A educação investirá R\$ 81,6 milhões no programa."
DIV4	"O programa conta com o investimento de 81,6 milhões, sendo R\$ 34 milhões somente no próximo semestre. [...]"

Poucas são as referências acerca dos investimentos, embora os documentos indiquem que R\$ 81,6 milhões de reais serão investidos no PRE, não se buscou parâmetros comparativos com outros programas. No entanto viu-se a importância de se fazer registro que nos documentos de divulgação esse valor é comentado.

Tramas & Tessituras foi a escolha para anunciar o presente capítulo visto a opção da pesquisadora em apresentar, detalhadamente, a trajetória metodológica.

Da problematização do objeto até o anúncio das unidades de análise, pode-se dizer que tramas foram se construindo e (re)construindo por meio de recortes e agrupamentos visando os objetivos desta pesquisa. Considerando que em uma pesquisa incide seleções e escolhas que permitam responder, de forma mais completa, as inquietações provocadas na problematização do objeto, compreende-se que as unidades de análise acima descritas, a partir dos quadros de organização e apresentação, mostram-se como indicadores fecundos à composição dos eixos de análise.

Os critérios para reorganização das unidades em eixos de análise pautam-se nos objetivos desta pesquisa, sendo a análise propriamente dita o dorso do próximo capítulo.

CAPÍTULO III

UMA LEITURA SOBRE O ESTÁGIO REMUNERADO: QUEM ENSINA QUEM NO PROGRAMA RESIDÊNCIA EDUCACIONAL?

Este capítulo objetiva a apresentação da análise dos dados sob a ótica da problemática e objetivos apresentados para esta pesquisa.

A definição dos eixos de análise foi feita a partir de análise previa dos documentos relacionando-os com os indicativos levantados nos referenciais teóricos e de análise acerca do estágio, formação, profissionalização e precarização do trabalho docente. Para sua definição, cabe destacar que segundo Franco (2012, p. 64), a “[...] as categorias [eixos] e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador [...]”.

Nesse sentido, a partir dos dados levantados, identificados, selecionados e, apresentados em quadros de unidades de análise e, com base nos referenciais teóricos acerca das concepções de estágio, formação, profissionalização e precarização do trabalho docente, e, tendo como hipótese que na relação entre elementos teóricos, contextuais e práticos (normativos e indicativos da dinâmica do programa), seria possível evidenciar as relações indicadas na problemática desta pesquisa, apresenta-se o esquema abaixo:

Figura 4 – Referencial para a composição dos eixos de análise.



Considerando Deslauriers e Kérisit (2012)

A medida que progride o trabalho simultâneo de coleta de informações e de análise, o objeto de pesquisa vai se especificando e as questões se tornam mais seletivas: o funil se restringe e possibilita-se ao pesquisador formular uma explicação provisória que será gradualmente consolidada. (p. 137)

Visando fazer novos recortes nas unidades de análise correspondentes à indicação de eixos, fez-se nova exploração do material organizado até aqui tendo como referência as indagações – *quais as concepções de estágio estão explícitas e implícitas nos documentos?; quais indicativos (contextuais, normativos e práticos) sugerem a relação do estágio remunerado com o processo de formação dos licenciandos? e, quais indicativos (contextuais, normativos e práticos) sugerem a relação do estágio remunerado com o processo de profissionalização e precarização do trabalho docente?* – esses questionamentos serviram como diretriz norteadora para a demarcação e reagrupamento dos recortes em eixos de análise. Os eixos que emergiram nesse processo foram os seguintes:

- a) O **contexto social global** dos documentos analisados;
- b) O PRE e as **concepções de estágio**;
- c) O PRE e a formação docente: Os **saberes** que o programa espera que os alunos construam ao longo da participação do estágio e, as **parcerias** realizadas no **processo de seleção** e, **Perfil** dos licenciandos;
- d) O PRE a profissionalização e a precarização do trabalho docente: **objetivo e finalidade** do ER a partir da **dinâmica** do estágio, no PRE: (carga horária; tempo previsto de atuação dos estagiários; bolsa-estágio; atividades propostas); e, do **campo de atuação** buscando evidenciar a qual ambiente educativo o estagiário será vinculado e quais serão os papéis que ele desempenhará neles;

3.1 – O Contexto social global

Os documentos escolhidos para compor a análise documental listados no quadro 2, desta dissertação, inserem-se num contexto social global de profundas reformas nas políticas educacionais a partir de interferência da economia mundial, havendo portanto a necessidade de conhecer o cenário de onde elas emergem.

É a partir dos anos 90, (séc. XX), que se percebe uma redefinição no papel do Estado sob a ótica de um paradigma denominado neoliberalismo, sendo que consequências marcantes serão percebidas nas políticas educacionais e sociais. Os estudos de Dale (2001) indicam que os principais objetivos das reformas educacionais pautadas na Nova Direita “[...] são retirar custos e responsabilidades ao Estado e simultaneamente aumentar a eficiência e capacidade de resposta – e consequentemente a qualidade – do sistema educativo.” (Dale, 2001, p.110) Nesse sentido os estudos de Ball (2004, p. 1106) apontam uma “[...] mudança/passagem no que diz respeito às atividades do setor público [...]”. De provedor o estado passa a ser regulador e estabelece condições sob as quais vários mercados internos operam tendo o estado como “auditor que avalia seus resultados”. (SCOTT, 1995, p. 80 *in* BALL, 2004) “[...] A educação passa a ser um assunto de política regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional [...]” (BALL, 2004, p.1108), evidenciando a educação como um serviço, em uma área de expansão, na qual o lucro é o grande objetivo.

Nesse contexto de redefinição do papel do estado e da educação vista como um produto do mercado, Dale (2004) propõe que existe uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”, “[...] que implica especificamente forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper ou ultrapassar as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo em que reconstroem as relações entre as nações.[...]” (p. 423).

É nesse cenário que se caracteriza a influência dos organismos internacionais – agências multilaterais – (BALL, 2004; SHIROMA, 2011). Pode-se indicar como marco dessa interferência, a conferência mundial sobre *Educação para Todos*. Tal conferência contou com o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, à Ciência e à Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Os 155 governos que se comprometeram com a declaração aprovada em Jomtien, assumiram o compromisso de assegurar uma Educação Básica de qualidade à crianças, jovens e adultos (SHIROMA, 2011, p.48-50)

Nesse contexto de (re)significação das reformas educacionais, outros documentos serão considerados como importantes e decisivos nos rumos das políticas educacionais, com destaque ao documento econômico da CEPAL

(Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) que prega cidadania, competitividade e equidade reconhecendo que os “[...] países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicos requeridos pelo sistema produtivo. (SHIROMA, 2011, p.53) Segundo Shiroma (2011) a estratégia da CEPAL articulava cidadania e competitividade como objetivos; equidade e eficiência como critérios para as políticas e, integração e descentralização como diretrizes às reformas institucionais.

A UNESCO por sua vez, convoca especialistas do mundo inteiro para compor a Comissão internacional sobre a *Educação para o século XXI*, coordenada pelo francês Jacques Delors. Segundo Shiroma (2011, p. 55) “[...] produzido entre 1993 e 1996, os relatórios *Delors*, é um documento fundamental para compreender a revisão da política educacional de vários países da atualidade.” O documento

[...] propõe um novo conceito de educação: *Educação ao longo de toda a vida*, recomendando que se explore o potencial educativo dos meios de comunicação, da profissão, da cultura e do lazer, redefinindo dessa forma, os tempos e espaços destinados à aprendizagem.” (SHIROMA, 2011, p.56)

Os estudos de Shiroma (2011) apontam ainda a influência do banco mundial, por meio do documento *Prioridades y estrategias para La educacion*, que afirma que na educação profissional dá melhores resultados quando conta com a participação direta do setor privado em sua administração, financiamento e direção, enfatizando que a educação tem um papel decisivo no crescimento econômico e na reeducação da pobreza. (p. 62)

A partir de um cenário de determinações mundiais para a reestruturação das políticas educacionais, em 1992, o Fórum Capital-Trabalho, aprovou-se um documento *Carta Educação* que enfatizava a carência fundamental como principal entrave à construção da nação. “[...] afirma[va] que ao Brasil faltam as condições para enfrentar a competição internacional pela inadequação do seu sistema produtivo [...]” (SHIROMA, 2011, p. 64). Shiroma (2011) afirma ainda que “[...] sem qualquer referência aos baixos salários e à precária formação dos professores, condições objetivas à serem superadas à realização de um bom trabalho pedagógico a *Carta Educação* conclui: “[...] vê-se por aí que não faltam matrículas, falta eficiência.” (SHIROMA, 2011, p. 64).

Percebe-se a partir do contexto apresentado que cada vez mais, empresários e trabalhadores vêm se envolvendo nas discussões junto ao governo para pensar e

definir os rumos da educação brasileira, sendo que segundo Shiroma (2011, p. 65) “O que se busca é a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno e em especial a consolidação do processo de formação dos cidadãos produtivos.”.

Para tanto A *Carta Educação* faz alguns indicativos para a educação básica: a reestruturação do currículo; a implantação do sistema nacional de avaliação, com a aplicação anual de exames, com ampla divulgação de resultados; mais autonomia às escolas; No que se refere ao Ensino Superior, este documento, sugere: a aproximação entre universidades e empresas; a articulação e universidades e secretarias estaduais e municipais para redefinir os cursos de professores e garantir acesso à formação em nível superior para quem ainda não é formado; flexibilização da pós-graduação quer no conteúdo quanto na estrutura; autonomia universitária visando melhor gestão de patrimônio bem como maior cooperação com o sistema produtivo; no que se refere à formação dos professores o referido documento recomendou revisão e implantação do currículo do curso de formação de professores do curso de pedagogia para formação de professores alfabetizadores e desenvolvimento de pesquisas e novos métodos e técnicas pedagógicas para o ensino fundamental. (SHIROMA, 2011, p. 67)

É nesse cenário de mudanças mundiais que as reformas nas políticas educacionais acontecem, sendo que nos mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – 1995/2002 viu erguer-se um discurso que corrobora com o panorama acima descrito, colocando a educação em evidência como produto de um mercado ávido por expansão e na obtenção de lucros e ainda apregoando uma escola pública ineficiente, ineficaz e de má qualidade (SHIROMA, 2003, p. 81) indo ao encontro do que se apresentava como consenso mundial onde “[...] a ciência e a tecnologia se transformaram em forças produtivas, deixando de ser mero suporte do capital para se converter em agentes de sua acumulação. (CHAUÍ, 2000, p.30) Em decorrência, a educação passou (...) a ser considerada um bem de produção (capital) e não apenas [como anteriormente] de consumo (SAVIANI, 2005, p.22)” (TONÁCIO, s/d, p.4)

Num primeiro momento, ainda no governo de FHC, a tentativa é buscar a *Qualidade Total* na educação a partir da cobrança de resultados das administrações escolares como balizadores aos investimentos financeiros. (SHIROMA e

EVANGELISTA, 2003), sendo importante destacar ainda que se esperava com a assunção do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) – 2003-2010 - ao poder políticas mais voltadas às questões sociais fossem implementadas. No entanto o que se percebe é uma continuidade nos compromissos assumidos por FHC com os organismos internacionais, para as políticas educacionais, sendo que a formação de professores torna-se no principal foco dessas reformas educacionais, além de outros aspectos que incidem sobre o trabalho docente: livros didáticos, sistema de avaliação, gestão escolar, material pedagógico, currículo, dentre outros.

Segundo Evangelista (2012, s/p)

Duas heranças fundamentais de Cardoso foram continuadas por Lula: uma refere-se ao crescimento da privatização do ensino superior, inclusive sob a modalidade de concessão de bolsa de estudo; outra diz respeito à política de oferta de formação docente, majoritariamente por escolas particulares e sob a forma de EaD. [...]

Segundo Oliveira (2009, p. 198), “o primeiro mandato do governo Lula foi marcado muito mais pela permanência que rupturas em relação ao governo anterior [...]” apresentando um governo com políticas consideradas compensatórias e assistencialistas sendo que a educação passa a ser vista como um importante setor de distribuição de renda. Evangelista (2012) destaca onze programas específicos para a formação de professores destacando o PARFOR que evidencia uma formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado vinculado ao compromisso “[...] com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais.” (p. 42-43)

Expectativas tão abrangentes e diretamente ligadas ao interesse do capitalismo tornam nada fácil a tarefa docente aumentando as exigências sobre os professores que passam a ser cobrados como um “novo professor” protagonista de sua prática e principalmente que garanta a solução dos problemas com os quais se deparam em sala de aula. (EVANGELISTA, 2012, p. 46)

Cabe ainda destacar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado, em 2007, simultâneo à promulgação do decreto nº 6.094 que dispõe do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. O PDE “[...] aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em

desenvolvimento pelo MEC.” (SAVIANI, 2007, p. 1233) De acordo com publicação do MEC, o

PDE [...] pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação. (MEC, s/d, p. 7)

Indicando a expectativa de uma visão sistêmica da educação buscando reconhecer conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização, potencializando a partir dessas conexões as políticas de educação de forma que se reforce reciprocamente, o PDE propõe que

A formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas se volte (e não que dê as costas) para a educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas. (MEC, 10)

É importante lembrar que durante o período em que o Brasil viu emergir as inúmeras reformas educacionais, o discurso sofria desdobramentos nos estados da federação, sendo que se fará uma análise às consequências delas no estado de São Paulo, visto ser este o interesse desta pesquisa. Nesse sentido, segundo Cação (2011),

Em São Paulo, a refinada consonância entre o governo federal (Fernando Henrique Cardoso) e estadual (Mário Covas), ambos do PSDB, fez deste estado ante-sala de mudanças mais profundas que se expandiram para outros lugares. A primeira reforma educacional paulista na década de 1990 ocorre no Governo Mário Covas (1995/2000) e sua Secretária da Educação, Tereza Roserlei Neubauer da Silva, converte-se numa das principais estrategistas dessa etapa do processo. O diagnóstico da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE) aponta a gestão como causa dos problemas educacionais do período: evasão, repetência, mau uso dos recursos públicos, e não a falta de investimentos. Institui-se um novo modelo de gestão que atenda às novas demandas da sociedade globalizada e do novo modelo de Estado, pautado na racionalização de custos da educação escolar. A reforma desloca o eixo do pedagógico para o administrativo, desconsiderando sua necessária interlocução e se materializa com o *Programa Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual*, cujos eixos centrais subordinam-se à lógica da racionalidade econômica e visam suprir as deficiências do sistema educacional: 1) *Melhoria da Qualidade de Ensino*, 2) *Mudanças nos Padrões de Gestão* e 3) *Racionalização Organizacional*. (CAÇÃO, 2011, p. 1)

Na prática o que se viu acontecer, em São Paulo, foi o fechamento de escolas e salas de aulas a partir da intensificação do processo de municipalização do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e demissão de professores. Pode-se ainda apontar como desdobramento do programa de “reorganização” a criação do próprio sistema de

avaliação da rede pública paulista o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de SP) sendo que essas ações desencadearam uma nova etapa da educação pública paulista com problemas cada vez mais contundentes, destacando-se: aumento do número de alunos por salas de aula; baixos salários; falta de professores; sucateamento da infraestrutura e, aprovação em massa de alunos, resultado da progressão continuada que passa a ser vista como “promoção automática”. (CAÇÃO, 2011, p. 4)

Nesse contexto chama a atenção os resultados do SARESP que demonstram que cada vez mais a escola pública exclui os alunos da escola, sendo que este não era o objetivo da SEE.

A implementação dessa política acarreta forte desestímulo aos professores e sérios problemas para o ensino público com a *precarização da certificação do ensino fundamental*: certificação deliberada da *não apropriação de conhecimentos*, gerando a perversa exclusão social produzida e reafirmada pela escola. Os índices do SARESP mostram que a política educacional paulista exclui cada vez mais, ao priorizar a racionalidade de gestão, sacrificando as precárias condições de trabalho nas escolas, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem e as relações de trabalho. (CAÇÃO, 2011, p. 4)

Em seguida ao governo Covas, dois mandatos de Geraldo Alckmin garantiram a continuidade nas reformas educacionais na rede estadual, sendo que Caçã (2011) destaca que:

[...] Na gestão de Geraldo Alckmin, inicia uma ofensiva na exploração do trabalho docente, com estratégias do mercado, visando ao aumento da produtividade dos trabalhadores mediante a *bonificação por resultados e desempenho*, pautada basicamente pela *assiduidade e frequência*. Tal política descarta a negociação salarial com sindicatos e esvazia a potencialidade de mobilizações mais intensas, como a greve, pois a única possibilidade de reajuste salarial pela SEE é o bônus por assiduidade. (CAÇÃO, 2011, p. 4-5)

No governo Serra (2007/2010) vê-se a progressão continuada sendo responsabilizada, socialmente, pelos baixos índices de desempenho de aprendizagem dos alunos exigindo maior interferência do governo na educação pública. A partir de um Plano Estadual de Educação, o que se vê é a continuidade das medidas implantadas pelo governo PSDB, apresentando, no entanto, uma

[...] conjuntura mais difícil de consolidação e de agravamento dos problemas estruturais, decorrentes do modelo educacional pautado na racionalização da gestão, progressão continuada, política de bônus, secundarizando a dimensão pedagógica,

comprometida pelas péssimas condições de trabalho e de infraestrutura das escolas. [...] (CAÇÃO, 2011, p. 6)

É importante destacar que em novo mandato, a partir de 2011, Geraldo Alckmin, escolhe ter a frente da Secretaria da Educação Herman Jacobus Cornelis Voorwald, ex-reitor da Unesp (Universidade Estadual Paulista) de janeiro de 2009 a dezembro de 2012, professor titular do departamento de materiais e tecnologia da Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá (FEG) da Unesp desde 1996 e membro do Conselho Superior da Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) e da Associação Brasileira de Ciências Mecânicas, sendo que

Como as necessidades da sociedade de consumo pressionam os sistemas educativos, estes buscam formar cidadãos mais competitivos e individualistas, mas flexíveis, para se amoldarem às mudanças, e capazes de trabalhar em grupo, para competir. Nesse sentido, o Governo paulista prioriza ações para viabilizar as metas que investissem na dimensão pedagógica e de política salarial [...] (CAÇÃO, 2011, p. 6)

No que se refere à dimensão pedagógica, o governo do Estado lança o Programa *Educação – Compromisso de São Paulo*, instituído pelo decreto 57.571/2011 que: enfatiza o êxito das políticas educacionais voltadas à educação pública; aponta a necessidade de implementação de política educacional voltadas à continuidade da melhoria da educação pública paulista; considera a importância da gestão educacional eficiente e eficaz com ênfase na aprendizagem dos alunos da educação pública estadual; sendo a educação direito de todos e dever do Estado e da família e que deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade; tendo as seguintes diretrizes:

- I - valorização da carreira do magistério e das demais carreiras dos demais profissionais da educação, com foco na aprendizagem do aluno, inclusive mediante o emprego de regimes especiais de trabalho, na forma da lei;
- II - melhoria da atratividade e da qualidade do ensino médio, por meio da organização de cursos ou valendo-se de instituições de ensino de referência, observada a legislação vigente;
- III - atendimento prioritário às unidades escolares cujos alunos apresentem resultados acadêmicos insatisfatórios, demonstrados por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, visando garantir-lhes igualdade de condições de acesso e permanência na escola;
- IV - emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem;
- V - mobilização permanente dos profissionais da educação, alunos, famílias e sociedade em torno da meta comum de melhoria do processo de ensino-aprendizagem e valorização dos profissionais da educação escolar pública estadual. (Art. 2º)

É sob a égide do Programa “Educação – Compromisso de São Paulo” que o PRE é instituído com objetivos e expectativas claras: melhorar o índice de aprendizagem dos alunos da rede pública estadual, via de regra, a partir de avanços nos índices do SARESP.

3.2 – O PRE e as concepções de estágio

Nos documentos analisados é possível perceber, implícita e explicitamente, diferentes concepções de estágio. No decreto de instituição do PRE o estágio é visto como “[...] meio mais adequado para o estudante aplicar conhecimentos adquiridos na formação escolar e vivenciar as rotinas e práticas da profissão escolhida;” (NOR1). Os demais documentos enfatizam ainda o estágio como propiciador de “[...] maior compreensão dos princípios teóricos que fundamentam as atividades práticas docentes [...]” (NOR4). Há documentos que apresentam o estágio como “[...] aprimoramento da formação do educador [...]” (NOR2) Percebe-se que o PRE, *a priori*, vem contribuir para a superação de um estágio “[...] separado formal e epistemologicamente das disciplinas equivocadamente denominadas “teóricas” e burocraticamente realizado.” (GOMES, 2011, p. 9)

É importante ressaltar que a intenção de retirar do estágio essa visão puramente burocrática pode ser observada na fala do Diretor de Faculdade entrevistado em reunião de representantes das IESs com os coordenadores do PRE para discutir sua implantação,

Mais do que nunca deixa de ser um trabalho dos nossos alunos hoje, de simplesmente de um papel, né, e ele passa a atuar entre a situação de interface, né, entre aproximação do escrito, o dito e o feito. Ou seja, o nosso aluno hoje tem uma condição de entender de tudo aquilo que é discutido dentro da universidade com a aproximação de uma prática efetiva dentro desses projetos desenvolvidos pela secretaria. (Transcrição de vídeo, Diretor de IES)

Há uma tendência nos documentos analisados em apresentar um estágio que se “[...] constitui um campo de conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as atividades educativas, entre as quais a de ensinar, própria dos profissionais professores.” (GOMES, 2011, p. 9-10)

Atentando-se aos muitos significados que são atribuídos ao ER, nos documentos analisados - momento de aplicar conhecimentos adquiridos na formação; vivenciar rotinas e práticas da profissão; apresentar e desenvolver projetos educacionais nas escolas; aprimoramento da formação do educador; compreensão dos princípios teóricos que fundamentam as atividades docentes; momento de prática efetiva; momento para entender “tudo” o que é discutido na universidade; vivenciar na prática, a teoria aprendida; deixar de ser meramente burocrático; aproximação com a prática efetiva – destacando-se as palavras que indicam ação (“aplicar”, “vivenciar”, “desenvolver”, “vivenciar na prática”, “aproximar com a prática”) e, levando em conta que nos moldes como se configura, no PRE, o estágio remunerado “[...] visa a superação das dificuldades sociais, culturais e econômicas; [...]” a partir da melhoria nos níveis de aprendizagem, sendo que o estágio é colocado à serviço dessa melhoria, é possível inferir que o estágio na forma como é proposto no PRE, cria antagonismos e expectativas contraditórias levando a vê-lo com “[...] posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves no processo de formação profissional.

Nesse sentido, a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem tória ou de uma teoria desvinculada da prática. [...]” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 37) Em suma, no PRE apresenta um ER que busca a aproximação entre teoria e prática. No entanto ao condicioná-lo às problemáticas das escolas com maiores índices de vulnerabilidade acaba por torná-lo um espaço de prática enquanto instrumentalização técnica com vistas ao desenvolvimento de habilidades e instrumentais necessários à ação docente. (PIMENTA e LIMA, p.38)

3.3 – O PRE e a formação docente.

Embora em todos os documentos de divulgação encontre-se a menção de que o PRE foi inspirado na “Residência Médica” é importante destacar que o decreto nº. 80.281 de 5 de setembro de 1977 ¹⁹ que cria a Comissão Nacional de Residência Médica, o define como

¹⁹ FONTE: <http://www.ccm.ufpb.br/arquivosdosite/posgraduacao/Decreto%2080.281.pdf>

[...] modalidade do **ensino de pós-graduação** destinada a médicos, sob a forma de curso de especialização, caracterizada por treinamento em serviço em regime de dedicação exclusiva, funcionando em Instituições de saúde, universitárias ou não, sob a orientação de profissionais médicos de elevada qualificação ética e profissional. (Art. 1º) Grifo para esta pesquisa.

Dada as especificidades e diferenças entre a atuação do médico e a atuação docente, no que se trata da formação o PRE encaixa-se como parte da formação inicial, uma vez que é estágio curricular supervisionado, não caracterizando, portanto, modalidade de pós-graduação. Logo remetê-lo à Residência Médica pode ser visto como uma supervalorização enquanto proposta formativa. Considerando o fato de que o licenciando poderá ter acesso ao PRE a partir do 3º semestre do seu curso de licenciatura, acredita-se que haveria de se considerar, para a conformação do perfil e critérios de acesso ao PRE, a organização curricular dos cursos de licenciatura. No entanto em todos os documentos analisados pouca ênfase é dada às Diretrizes Curriculares dos cursos de licenciatura, quanto a atuação dos estagiários. Via de regra a orientação é para que as Diretrizes Curriculares do Ensino Básico onde os estágios ocorrerão é que deverão ser considerados, com o intuito de adequar os planos de trabalho dos estagiários às necessidades de aprendizagem apontadas pelos professores das escolas públicas estaduais.

Outro ponto que merece destaque refere-se ao perfil do licenciando que participará do PRE, bem como se dá sua seleção. Não se percebe um critério que identifique sua escolha pela docência, preocupação apontada por Enguita (1991). O que se vê é um processo seletivo pautado em prova que

[...] abrangerá o domínio da norma culta da Língua Portuguesa, Conhecimentos Matemáticos e Conhecimentos Gerais e terá como referência a matriz de competências e habilidades do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (NOR5/Ítem 4.9)

Causaria estranheza que a seleção de estagiários de cursos de licenciatura que visa sua inserção nas escolas consideradas mais vulneráveis paute-se por uma matriz de referência, de competências e habilidades, do ENEM. Por outro lado, analisando-se o objetivo do PRE parece até natural que aqueles que tiveram melhores desempenhos no ENEM sejam selecionados para ajudar os alunos das escolas mais vulneráveis a saírem-se melhor nas provas dos sistemas de avaliação. Outrossim, na introdução do edital de seleção, documento catalogado como NOR5, pode-se encontrar que o PRE propiciará aos estudantes do Cursos de licenciatura “[...] adquirir saberes, hábitos, atitudes e habilidades necessárias ao aprimoramento

de sua formação como Educador”. No entanto, em nenhum dos documentos analisados foi possível identificar com clareza sobre quais seriam esses saberes, hábitos, atitudes e habilidades.

Nesse sentido Gatti et. al. (2011) enfatizam que

A formação de profissionais professores para a educação básica tem de basear-se em seu campo de prática, com seus saberes, integrando-os com os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. (GATTI et. al., 2011, p. 136)

No que se refere ao perfil do estagiário, os documentos analisados não possibilitam um mapeamento mais amplo, podendo-se dizer que ele deverá estar cursando uma licenciatura em disciplinas que integrem as matrizes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental e as do Ensino Médio. (NOR2/Art. 2º). A análise dos documentos sugere que esses estagiários:

[...]

- a) tenham assiduidade e bom rendimento escolar, apresentando desempenho acadêmico satisfatório, atestado pela própria instituição;
- b) não sejam beneficiados por qualquer outro tipo de bolsa concedida pelo Poder Público estadual;
- c) estejam matriculados a partir, no mínimo, do 3º semestre do curso de Licenciatura;
- d) tenham disponibilidade de tempo para cumprimento da carga horária do estágio; [...] (NOR2/Art. 5º)

É condição, ainda, para a participação no PRE: estar regularmente matriculado em IES devidamente autorizada ou reconhecida pelo órgão competente; ter participado de processo seletivo; possuir no mínimo seis meses de frequência no curso até sua conclusão contando da data de início no PRE; ter disponibilidade para o cumprimento das seis horas diárias; não ser beneficiado por outro tipo de bolsa e não acumular remuneração proveniente de fonte estadual. (NOR6/p. 6) Os documentos indicam ainda que atualmente cerca de 900 licenciandos, dos cursos de História, Ciências Biológicas, Matemática e Letras estão atuando nas escolas públicas estaduais.

3.4 – O PRE e os processos de profissionalização e precarização do trabalho docente.

O PRE é instituído, pelo governo do estado de São Paulo, a partir do decreto nº 57.978 de 18 de abril de 2012, onde são apontadas quatro justificativas para sua implementação: a) ações visando a melhoria da educação básica paulista, vinculado o PRE ao programa Educação – Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto 57.571/2012; b) o compromisso da SEE de propiciar às escolas com maior grau de vulnerabilidade condições de melhorar seu desempenho, mediante ações de parceria com IES; c) a visão de que estágio supervisionado e obrigatório propicia aos licenciando a possibilidade de apresentar e desenvolver projetos educacionais nas escolas com altos índices de vulnerabilidade tendo em vista a superação das dificuldades sociais, culturais e econômicas; d) o estágio enquanto ato educativo escolar supervisionado é importante para aprimorar a formação de educador melhorando também seu desempenho profissional. Cabe ressaltar que o PRE configura-se como programa de ER visto que tem “[...] por objeto propiciar o estágio obrigatório [de licenciandos] com concessão de bolsa-estágio nos termos da Lei Federal 11.788 de 25 de setembro de 2008.”.

Observando as quatro justificativas para a instituição do PRE é possível perceber que três delas referem-se diretamente à melhoria do desempenho dos alunos da rede pública estadual e somente a última liga a gênese do PRE à formação dos licenciandos remetendo o ER às melhorias do desenvolvimento profissional. Nesse sentido faz-se importante destacar que o PRE apresenta uma organização voltada a atender a expectativa de melhoria nos índices de aprendizagem das escolas mais vulneráveis.

Com carga horária semanal de quinze horas, limitadas a seis horas diárias, o PRE prevê uma duração de doze meses de estágio, prorrogáveis por mais doze, de acordo com a lei 11.788/2008 e, busca manter a característica de continuidade do estágio. Garante o direito de recesso de trinta dias para cada período de doze meses de estágio cumprido. Em caso de estagiário que tenha atuado menos de doze meses, o recesso será proporcional ao número de meses em que o licenciando participou do PRE. Há a previsão de pagamento de bolsa-estágio no valor de R\$ 420,00 (quatrocentos e vinte reais) e ainda, auxílio transporte no valor de R\$ 180,00 (cento e oitenta reais).

Considerando o Parecer CNE/CP 28/2001 que faz referência a um estágio que ofereça ao futuro licenciado, um conhecimento do real em situação de trabalho, no que se refere às atividades a serem desenvolvidas pelos estagiários, os indicativos pautam-se nesse conhecimento real, causando estranheza o fato das ações esperadas dos estagiários estarem todas voltadas às diretrizes estabelecidas para as escolas estaduais.

A orientação, o acompanhamento e a avaliação das atividades do estagiário na unidade escolar, que venha a realizar o professor orientador indicado pela instituição de ensino superior, deverão estar em consonância com as diretrizes estabelecidas para as escolas estaduais, que se encontram disponibilizadas no site da Secretaria da Educação (www.educacao.sp.gov.br).” (NOR4 - Parágrafo único, Art. 17)

Nesse sentido é importante destacar o campo de atuação desses estagiários, “escolas consideradas de maior vulnerabilidade” demonstram um vínculo estreito entre a prática do ER e a necessidade de melhoria nos índices de aprendizagem. Considerando do contexto no qual o PRE se constitui percebe-se que apesar de um dos principais de seus objetivos serem o de proporcionar ao licenciando a vivência com o espaço onde futuramente atuará, visa-se também que o futuro professor esteja preparado para esse protagonismo uma vez que cumprirá o seu estágio aprendendo estratégias para solucionar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, como se estivesse na mão do *superprofessor* a resolução da problemática da aprendizagem. “O novo perfil docente proposto pela agenda da reforma na região da América Latina e Caribe dos anos 1990 para cá sustenta-se sobre a perspectiva de que os professores são objetos [...]” (EVANGELISTA, 2012, p. 48)

As falas dos coordenadores do PRE bem como do secretário da educação e do governador, deixam claro o compromisso com a melhoria dos índices de aprendizagem, sendo que um dos mais almejados é o SARESP. De acordo com o documento “Programa Residência Educacional – Dúvidas Frequentes” a questão de número 33 reporta-se à possibilidade compor a jornada de atividades do residente com turmas de Atividades Curriculares Desportivas (ACD) sendo que a resposta é o que segue: “Por não integrarem o Currículo oficial da Secretaria da Educação e tampouco serem submetidas ao processo avaliativo do SARESP, as turmas de ACD não são contempladas pelo Programa Residência Educacional.”.

Desta forma tem-se claro, caso as evidências anteriormente citadas deixem dúvidas, que o PRE vem sendo mais um instrumento que enfatiza restrições nos conteúdos da formação docente, centrados numa perspectiva de saber instrumental, e um alargamento das funções docentes (EVANGELISTA, 2006), que se pode compreender como “sobretrabalho”, sendo que Evangelista e Shiroma (2007) pontuam que

Os sintomas do sobretrabalho docente podem ser verificados numa longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docentes: atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola. (p. 537)

Dadas as evidências, a guisa de responder *Quem educa quem no Programa Residência Educacional?*, tomar-se-á como referência a tese de Moraes e Torriglia (2003)

[...] “produção de conhecimento” e “pesquisa” não se prendem ao campo do imediato, [...] a atividade experimental não é suficiente para conferir compreensibilidade à experiência, uma vez que é preciso considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo. A conjunção de eventos no campo da empiria, por mais rica que seja, pressupõe um mundo fechado para mudanças e para a intervenção da ação humana. (p. 59)

O estágio não pode ser definido como espaço e tempo para treinar futuros docentes a treinarem os alunos das escolas públicas a saírem-se bem em avaliações e exames, a que serão submetidos a cada etapa da sua trajetória escolar. Tampouco as universidades podem aceitar um estágio para tal fim. Nesse sentido as ponderações da Coordenadora de Gestão da Educação Básica, da SEE/SP indicam que

Para os alunos [da rede pública estadual] esse é um benefício muito grande porque os estagiários, os residentes, eles atuarão justamente naquelas escolas que nós consideramos de maior prioridade. Então, o estagiário vai atuar com o aluno que tem dificuldade, o seu plano de estágio estará voltado justamente para superar as dificuldades desse aluno. (Transcrição de vídeo, Coordenadora de Gestão Da Educação Básica)

Outros discursos que embora oficiais soam contraditórios como:

[...] desenvolvimento de atividades em estágio a partir de um plano previamente elaborado, porém flexível ao atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos e do projeto pedagógico das escolas prioritárias;

[...] que o Programa Residência Educacional visa, com a oferta de estagiários, a apoiar e auxiliar o trabalho pedagógico do professor nas escolas da rede estadual de ensino, para melhoria de seu desempenho pedagógico e curricular [...]

Ganha o aluno com mais um profissional, dois profissionais – o professor e o universitário pra ajudá-lo no aprendizado. Ganha a formação de professores com a residência educacional. Ganha o universitário que vai ter uma bolsa de até seiscentos reais. E ganha a educação de São Paulo.

O objetivo do programa é fortalecer a formação de professores, proporcionando ao estudante vivenciar situações de aprendizagem em seu campo de atuação. [...] apoiando professores da rede pública [...]

O programa Residência Educacional vai impactar na escola a medida que o estagiário vai atender aqueles alunos que não necessitam de tanta atenção no processo de aprendizagem, deixando os alunos com mais necessidades é... de aprendizagem para o professor regente. (GESTORA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA EDUCACIONAL)

[...] que o Programa Residência Educacional visa, com a oferta de estagiários, a apoiar e auxiliar o trabalho pedagógico do professor nas escolas da rede estadual de ensino, para melhoria de seu desempenho pedagógico e curricular [...] (Introdução do decreto)

Não é possível definir *quem educa quem no Programa Residência Educacional...* De forma geral a impressão primeira que se tem é a de que os licenciandos ensinam os alunos das escolas públicas. No entanto, as contradições não dão conta de permitir descobrir quais alunos: os que apresentam dificuldades, ou aqueles que não tem dificuldades; Por outro lado, o indicativo dessas dificuldades pauta-se no que será cobrado desse aluno nas avaliações sistematizadas, o SARESP mais propriamente dito.

Se os professores da rede pública estadual precisam de “apoio”, “auxílio” porque seus alunos não tem se saído bem nas avaliações, o discurso não considera as condições de trabalho, os baixos salários, a falta de estrutura, os problemas próprios da formação inicial e continuada desse professor;

Enfim, se na fala do governador Geraldo Alckmin, o saldo é o de que “*ganha todo mundo*” é possível dizer, também, “*que perde todo mundo*”. Segundo Shiroma (2003) “Quanto mais a face prática da preparação de professores for o alvo dos debates, menos capazes serão as universidades de determinar o conteúdo dos cursos de formação e menos preparadas estarão para resistir às pressões políticas.”, aguardar-se-á um novo PRE: “Programa de **Resistência** Educacional”.

RETICÊNCIAS...

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 1996, p. 90)

Este estudo teve por objetivo, a partir da análise documental e de conteúdo, **evidenciar as relações existentes entre o estágio remunerado, a formação e os processos de profissionalização e precarização do trabalho docente**, tendo o panorama atual da discussão acadêmica sobre essas temáticas, como eixos reveladores.

Para atingirmos esse objetivo identificamos a necessidade de compreender, primeiramente, a luz da Lei 11.788/2008, que regulamenta o estágio para estudantes, que concepções de estágio estão presentes no referido documento, bem como, quais aproximações podem ser feitas entre o estágio remunerado e trabalho, visto que se compreende que é nessa aproximação que a precarização do trabalho docente pode ser potencializada. Essa lei apresenta e define o estágio como ato educativo escolar supervisionado nas modalidades obrigatório e não obrigatório definindo-o. No que se refere a “remuneração”, a lei prevê a possibilidade de pagamento de “bolsa” ou outra forma de “contraprestação” facultativa quando tratar-se de estágio obrigatório e, compulsória nos caso de estágio não obrigatório.

Paralelamente a busca de compreender o estágio à luz da lei 11.788/2008, foi feita uma revisão bibliográfica que levou a um vasto acervo que ajudou a ampliar a compreensão do objeto de pesquisa, e também os eixos pelos quais seria problematizado: formação, profissionalização e precarização do trabalho docente.

Os indicativos sugerem que embora a lei regule a prática do estágio de como ato educativo vinculado ao processo de formação, o que se percebe na verdade é uma legitimação da atuação, no mercado de trabalho, de profissionais ainda em formação. Isso pode ser evidenciado considerando o artigo 1º, da referida lei, que o define como “ato educativo escolar supervisionado” e, mais adiante no artigo 12 deixa bem claro que “a eventual concessão de benefícios relacionados a transporte, alimentação e saúde, entre outros, não caracterize vínculo empregatício.”, sendo que a opção em denominar a temática da pesquisa como “estágio remunerado” deu-se por entender que a relação de trabalho, principalmente

nos estágios não obrigatórios, está implícita em todo o texto da legislação. A guisa de não ficar com uma inferência apriorística, acerca da relação do estágio remunerado com o trabalho, a partir de revisão bibliográfica dos pareceres, resoluções e pesquisas, buscou-se ampliar a discussão demonstrando que já há algum tempo diversos setores governamentais (MT, MPS e MEC) e representantes das universidades (ForGRAD) vem refletindo sobre essas questões, culminando exatamente na promulgação da Lei 11.788/2008.

A partir do panorama das pesquisas mais recentes, percebeu-se que o aligeiramento e a fragmentação da formação; a mudança no sentido da docência para uma sociedade que passou a ver a educação como produto do mercado, exigindo do professor cada vez mais flexibilidade, versatilidade e, o exercício de funções que exigem saberes e competências distintas daquilo para o que sua formação inicial o preparou; o discurso de culpabilização do professor pelos problemas de aprendizagens típicos principalmente das escolas públicas sem a consideração de questões como os baixos salários, as péssimas condições de trabalho, problemas na formação acabam por deixar o professor como protagonista das mazelas do ensino público tudo isso contribuindo para a precarização do trabalho docente.

Perceber as relações acima levou a perseguir uma metodologia que possibilitasse olhá-las no âmbito do estágio remunerado. Para tanto a análise de conteúdo como estratégia para a análise documental foram escolhidas para compor a metodologia sendo que se utilizou como recurso para a busca das fontes, as ferramentas info-eletrônicas que ajudaram primeiramente a definir qual seria o *locus* da pesquisa de campo. Tendo como critério buscar um programa que estivesse regulamentado a partir da Lei 11.788/2008, chegou-se ao Programa Residência Educacional da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A partir de uma seleção criteriosa das fontes, nos sites oficiais da SEE/SP e FUNDAP órgão que institui e implementou o programa e órgão parceiro no processo de seleção dos estagiários respectivamente, estabeleceu-se como universo da pesquisa, os documentos institucionais que fazem referência ao programa: aqueles que o contextualizam; os que o regulamentam; e, os que o divulgam.

Ao analisar os documentos percebeu-se que:

- ✓ O Estágio Remunerado no Programa Residência Educacional está vinculado diretamente ao objetivo de melhoria dos índices de aprendizagem dos alunos das escolas consideradas pela SEE/SP “mais vulneráveis”;
- ✓ O papel formativo do Estágio Remunerado atende às exigências impostas pelas últimas reformas nas políticas educacionais uma vez que o papel que cabe às universidades é acompanhar o plano de atividades do estagiário de forma a ajudá-lo nas pesquisas visando a resolução dos problemas de aprendizagem dos alunos da turma onde o estagiário está vinculado;
- ✓ As inúmeras definições de papéis e responsabilidades de todos os órgãos envolvidos, da SEE/SP, passando pela universidade até a escola não dá indicativos de como será feita a articulação entre as instâncias envolvidas;
- ✓ Considerando ser um programa do governo do estado, não é possível avaliar, a partir dos documentos analisados, o envolvimento das universidades nas suas ações. Uma vez que a proposta pauta-se na realização do estágio curricular supervisionado, com a concessão de bolsa e com finalidades e objetivos tão específicos – melhoria nos índices de aprendizagem - há que se pensar até que ponto ele converge ou diverge das propostas de estágio dos cursos de licenciatura;
- ✓ Mapeando as concepções de estágio, a partir da análise documental, percebe-se que há indicativos de uma prática de estágio como instrumentalização técnica, quiçá de treinamento, sendo que alguns documentos levam a inferir que além da atuação junto aos alunos, visando a melhoria da aprendizagem, há também uma expectativa de que o professor também possa ser “beneficiado” a partir do contato com os saberes que o licenciando trará da universidade;

Isto posto é que a pesquisa leva a perguntar-se: “*Quem ensina quem no Programa Residência Educacional?*”. A análise dos dados fornece indicativos que sugerem que há uma expectativa, muito acentuada, de que os docentes em formação (licenciandos) proporcionem uma aprendizagem mais eficaz, verificáveis a partir da melhoria dos índices do SARESP, ensinando os alunos das escolas consideradas mais vulneráveis. A guisa de complementar a resposta à provocação

realizada, percebe-se, ainda, uma perspectiva de intervenção dos estagiários remunerados em relação aos professores titulares ou regentes, uma vez que espera-se que este também aprenda a partir dos saberes discutidos na universidade (re)aproximando-se e (re)apropriando-se, principalmente, dos conceitos teóricos que permeiam a formação do licenciando. Por fim, é importante destacar que a indicação de que o aluno leve como demanda de pesquisa as situações referentes aos problemas de aprendizagem dos alunos das escolas públicas mais vulneráveis, leva a inferir, que o estado também se vê como “ensinante” no que se refere a “sugerir” o que deva ser ensinado nos cursos de formação docente.

Outrossim há que se destacar que a pesquisa procurou demonstrar detalhadamente quais passos e percalços acompanharam a trajetória metodológica, evidenciando critérios e processos de seleção de fontes; mapeamento das unidades de análise; constituição dos eixos de análise de forma que possibilitasse conhecer não somente os resultados e “cara” da pesquisa, bem como seu *making off*. Evidenciar esses processos de construção justifica-se por dois objetivos que podem ser compreendidos como necessidades da pesquisadora: primeiro há que se considerar que para cada descoberta feita, em relação ao tema e ao objeto, era aberto um leque de possibilidades de como problematizá-lo e qual seria o método que daria conta de responder à problematização, gerando conflitos e inseguranças no caminhar daquela que se descobria na teimosia de fazer-se pesquisadora; e, registrar cada angústia, cada “aborto” de possibilidade metodológica ajudava a diminuir a ansiedade e o medo de não ficar eternamente perdida num mapa cuja bússola – a orientadora - teve todo cuidado e respeito com o tempo e as possibilidades de compreensão da orientada, que muitas vezes estava mesmo “desorientada”. Enfim o registro ajudava nesse processo de encontros e desencontros que foram tantos; o segundo ponto, foi acreditar que o detalhamento do percurso metodológico bem como a explicitação dos procedimentos e estratégias criadas, trazidas no contexto do texto dissertativo, poderá de alguma forma ser referencial de outros pesquisadores iniciantes.

Cabe ainda destacar, no que se refere ao campo da formação de professores a presente pesquisa poderá contribuir não somente pela denúncia que faz, sobre como o estágio remunerado envia a precarização do trabalho docente. Acredita-se que quem denúncia também pode, ou deve, propor; e, nesse sentido vê-se

necessidade de fomentar a discussão da formação, profissionalização e precarização do trabalho docente sob o “viés ideológico”, visando romper com o discurso de que o sentido de ser professor encerra-se na busca pela melhoria dos índices das avaliações, como se percebe no programa aqui analisado.

Nesse sentido, é importante enfatizar que é nesse panorama histórico de posicionamentos definidos em que o poder hegemônico, sucumbindo ao ideário neoliberal, caminha a passos largos para uma formação docente cada vez mais pragmática e tecnicista; e, na contramão, muitos pesquisadores e estudiosos debruçam-se na análise dos meandros complexos da educação em busca de propostas que permitam um (re)pensar das reformas educacionais e das políticas públicas; é que se quer inserir a pesquisa que aqui toma corpo.

A posição que se anuncia, e que se quer deixar clara, é a do embate e da luta, que seja mais uma pesquisa a engrossar o coro da denúncia e da reivindicação de que haja participação dos movimentos de base (sindicatos, associações, conselhos e etc) e, das instituições que pesquisam as mais várias dimensões educacionais, nas decisões que definem os rumos da formação dos profissionais docentes desse país; principalmente quando se tratam de ações de continente próprio, como o Programa de Residência Educacional. Acredita-se que tanto para os profissionais que estão em serviço quanto para os licenciandos conhecer contextos e contornos das práticas da qual fazem parte, podem também ajudar no posicionamento e na (re)significação daquilo que lhes é proposto.

Por fim, para a pesquisadora, empreender tanta energia num projeto pessoal e coletivo, que leva o nome de dissertação, envolvendo o desejo, compromisso e dedicação de vários sujeitos implicados nesse processo é primeiramente uma responsabilidade gigantesca. Nesse sentido, há que se considerar o quão árdua é a tarefa de pesquisar e quantas incertezas ela produz. Não seria demais dizer que, ao finalizar a pesquisa, têm-se mais incertezas do que se tinha no início dessa jornada que se chama produzir conhecimento. Da pretensão de escrever um projeto até este texto cumpriram-se muitas etapas, algumas com mais assertividade outras nem tanto, e agora vem a expectativa da análise, da avaliação, do fechamento, da defesa.

Enfim, optando por finalizar a escrita, em primeira pessoa, acredito que podemos empreender outras energias visto que percebemos possibilidades de

desdobramentos do que foi pesquisado. Ouvir os sujeitos participantes dos programas de estágio remunerado e descobrir suas vozes, de onde falam e que têm a dizer é uma das possibilidades, o desejo de trilhar esse caminho é que fez com que chamasse essas considerações finais de reticências.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 6023: informação e documentação – referências – elaboração**. Rio de Janeiro: ABNT, 2000.
- AUGUSTO, M. H. O. G. **As reformas educacionais e o “choque de gestão”**: a precarização do trabalho docente. 2005. (Reunião Anual da ANPED). Disponível em: <www.ANPED.org.br>. Acesso em: 12 set. 2012.
- AVILA, S. F. O. **As transformações do trabalho docente através da produção escrita da ANPED (1996-2009)**. Disponível em: <<http://www.ANPED.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT09/GT09-424%20int.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2012.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 2, n. 15, p. 3-23, 2002. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.
- _____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400002&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 out. 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, E S. S. Políticas e práticas de formação de professores da educação no Brasil: um panorama nacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 27, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19966/11597>>. Acesso em: 10 out. 2013.
- BAZZO, V. L.. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: apontamentos para uma política nacional de formação**. 2009. (31ª Reunião Anual da ANPED). Disponível em: <<http://www.ANPED.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT11-4842--Int.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. **Decreto 3.276 de 06 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d3276_99.htm>. Acesso em: 10 out. 2013.

BRASIL. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fica Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2013.

BRASIL. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2013.

BRASIL. **Lei 6.494, de 07 de dezembro de 1977**. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de Educação Superior, de Ensino Médio, de Educação Profissional de nível médio e superior e de escolas de Educação Especial e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.allservice.org.br/interno.php?idPagina=estagios&estagio=leidoestagio649477>>. Acesso em: 10 out. 2013.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: [S. n.], 1996.

BRASIL. **Lei 9.870, de 23 de novembro de 1999**. Dispõe sobre o valor total das anuidades e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9870.htm>. Acesso em: 10 set. 2013.

BRASIL. **Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre estágio de estudantes. Brasília, DF: [S. n.], 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 3276, de 6 de dezembro de 1999**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 09 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em: 12 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 01, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 35. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jan. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35_03.pdf >. Acesso em: 15 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 9, de 18 de janeiro de 2002**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Previdência Social. Ministério do Trabalho e Emprego. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 838, de 23 de Junho de 2003**. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/65/MPS-MTE-MEC/2003/838.htm>>. Acesso em: 10 out. 2013.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Notificação Recomendatória nº 741/2002**. Disponível em: <<http://www.pdf-repo.com/pdf/6f1g1o1am952c2c9b1.html>>. Acesso em: 20 set. 2013.

BRITO, V. L. F. A. (Org.). **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte: Argvmentvn, 2009.

CAÇÃO, M. I. São Paulo faz escola? Da alienação do trabalho docente. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 5., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, SC: UFSC, 2011. Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05c_t004.pdf>. Acesso em: 02 set. 2013.

CARVALHO, A. M. P. C. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 113-122, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v7n1/08.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

CASTRO, M. **Reflexões sobre a profissão docente**: antigas professoras falam sobre o passado e o presente da professora primária. 2005. (Reunião Anual da ANPED). Disponível em: <www.ANPED.org.br>. Acesso em: 10 out. 2012.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.

COSTA, F. F. Formação inicial de professores: novas políticas para velhas práticas! In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/ANPEDsul/9ANPEDsul/paper/view/2021/466>>. Acesso em: 10 out. 2013.

COUTINHO, R. Q.; DENGENSZAIN, R. R. **Relatório do ForGRAD 2002**. Disponível em: <www.forgrad.com.br/documentos/.../publicacao_2_parte_10.doc>. Acesso em: 20 set. 2013.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

DALE, R. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. **Revista Educação, Sociedade & Cultura**, Porto, n. 2, p. 109-139, 2001. Disponível em: <www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/>. Acesso em: 10 out. 2013.

DESLAURIES, J. P.; KÉRISIT, M. In: POUPART, J. et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.

ENGUITA, M. F. **A ambiguidade da docência**: entre o profissionalismo e a proletarização. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/26711228/A-ambiguedade-da-docencia-entre-o-profissionalismo-e-a-proletarizacao>>. Acesso em: 22 dez. 2012.

EVANGELISTA, O. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/0005m.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2013.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professores: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2013.

FERNANDES, C. M. B.; SILVEIRA, D. N. **Formação inicial de professores**: desafios do estágio curricular supervisionado e territorialidades na licenciatura. 2007. (30ª Reunião Anual da ANPED). Disponível em: <www.ANPED.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT04-3529--Int.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

FIOD, E. G. M. **A precarização do trabalho docente**. 2005. (Reunião Anual da ANPED). Disponível em: <www.ANPED.org.br>. Acesso em: 10 out. 2012.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006. 226 p. (Coleção Formação de Professores).

FONTANA, K. B.; TUMOLO, P. S. **Trabalho docente e capitalismo**: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. 2006. (29ª. Reunião Anual da ANPED). Disponível em: <<http://www.ANPED.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2092--Int.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

FONTANA, R. A. C.; GUEDES-PINTO, A. L. **Trabalho docente na formação inicial**: a prática de ensino – apontamentos teórico-metodológicos. 2006. (28ª Reunião Anual da ANPED). Disponível em: <<http://www.ANPED.org.br/reunioes/28/gt08.htm>>. Acesso em: 06 ago. 2013.

FORMAGGIO, F. M. **Profissionalização docente e leitura**. 2005. (Reunião Anual da ANPED). Disponível em: <http://www.vigotski.net/ANPED/2005-GT09_tx01.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2012. 96 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

_____. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

_____. **A (nova) política de formação de professores a prioridade postergada**. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

_____. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 nov. 2009.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011. (Conferência de Abertura da 33ª Reunião Anual da

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2010.) Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

GAMA, M. E. R.; TERRAZAN, E. A. **O trabalho docente**: expectativas e interesses da pesquisa educacional nas últimas décadas no Brasil. Disponível em: <http://35reuniao.ANPED.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2393_int.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2012.

GAMA, R. P. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos**: o caso de professores de matemática em início de carreira. 2007. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2007. Disponível em: <<http://ebookbrowse.com/tese-renata-prenstteter-gama-pdf-d147033053>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

GATTI, B. A. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexo.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2012.

GATTI, B. A. **Os professores e suas identidades**: o desvelamento da heterogeneidade. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996. (Cadernos de Pesquisa).

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999. In: UNIVERSIDADE Federal de Santa Catarina. **Pedagogia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Disponível em: <<http://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia%20da%20Pesquisa%203a%20educacao.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2012.

GOMES, M. O. (Org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão.** São Paulo: Loyola, 2011. 222 p.

GUEDES, N. C.; FERREIRA, M. S. **História e construção da profissionalização nos cursos de licenciatura.** [s. d.]. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3112.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2013.

GUERRA, M. D. S. **Reflexões sobre um processo vivido em estágio supervisionado: dos limites às possibilidades.** 2000. (23ª Reunião Anual da ANPED). Disponível em: <www.ANPED.org.br/reunioes/23/textos/0839t.PDF>. Acesso em: 08 out. 2012.

JORDÃO, R. S. **Tutoria e pesquisa-ação no estágio supervisionado: contribuições para a formação de professores de Biologia.** 2005. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2005. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082007-164822/>. Acesso em: 12 maio 2012.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LEDA, D. B. **Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas.** 2006. (Reunião Anual da ANPED). Disponível em: <<http://www.ANPED.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-1979--Int.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, P. G. Ciência e epistemologia: reflexões necessárias à pesquisa educacional. **QUAESTIO**, Sorocaba, v. 12, p. 109-138, nov. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=195&path%5B%5D=195>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

LIMA, P. G.; FURTADO, A. C. (Org.) **Educação brasileira: interfaces e solicitações recorrentes.** Dourados, MS: Editora da UFGD, 2011.

LUDKE, M.; BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

MARRAN, A. L. **Avaliação da política de estágio curricular supervisionado: um foco na graduação em enfermagem.** 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação, Dourados, MS, 2012. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/mestrado-educacao/dissertacoes/analuciamarran>. Acesso em: 02 set. 2013.

MAUÉS, O. **A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional.** 2008. (31ª Reunião Anual da ANPED). Disponível em: <http://www.ANPED.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT11-3974--Int.pdf>. Acesso em: 20 set. 2013.

MENDES, J. E. **Ideologia neoliberal, gestão escolar e trabalho docente.** 2003. (Reunião Anual da ANPED). Disponível em: www.ANPED.org.br. Acesso em: 20 set. 2012.

MIRANDA, K. **Como os trabalhadores da educação pensam a educação dos trabalhadores: um estudo sobre os sindicatos docentes do rio de janeiro.** 2006. (Reunião Anual da ANPED). Disponível em: www.ANPED.org.br. Acesso em: 20 set. 2012.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de *ser* docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

MURY, R. C. X. **Profissionalização docente: da aderência à vocação.** Disponível em: www.ANPED.org.br/app/webroot/34reuniao/.../GT08-520%20int.pdf. Acesso em: 02 dez. 2012.

NÓVOA, A. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: www.seer.ufgrs.br/rbpae/article/download/19491/11317. Acesso em: 05 out. 2013.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 set. 2012.

PAOLI, M. C. (Org.). Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global. In: TONÁCIO, G. M. **As diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia e o trabalho docente**: a precarização e flexibilização do trabalho. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/gt09-5335--int.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

PAPI, S. O. G. **Desenvolvimento profissional de professores**: cultura profissional e desafios da profissionalização. 2005. (Reunião Anual da ANPED). Disponível em: <<http://www.ANPED.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt081157int.rtf>>. Acesso em: 20 set. 2012.

PEREIRA, M. F. R.; PEIXOTO, E. M. M. **A formação e o trabalho de professores**: espaço da luta de classes. Disponível em:

<www.ANPED.org.br/reunioes/32ra/.../trabalhos/GT09-5853--Int.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2012.

PIERRO, G. M.; FONTOURA, H. A. **Estágio supervisionado no curso de pedagogia na perspectiva de ação de intervenção social**. 2009. (32ª Reunião Anual da ANPED). Disponível em:

<<http://www.ANPED.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5678--Int.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 200 p.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 296 p.

PINTO, M. F. N. **O trabalho docente no contexto de expansão da educação infantil pública em Belo Horizonte. (2010)**. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência.

Revista Educar, Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n34/10.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.

RORAIMA (Estado). **Lei Complementar nº 86, de 1º de Agosto de 2005**. Institui o Programa de Bolsa de Estudo, nos termos do parágrafo único do art. 151 da Constituição do Estado de Roraima, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.tjrr.jus.br/legislacao/phocadownload/LeisComplementaresEstaduais/2005/Lei_Comp_Est_086-2005.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2012.

SANT'ANA, C. C.; SANTANA, I. P.; EUGÊNIO, B. G. (Org.). **Estágio supervisionado, formação e desenvolvimento profissional docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 254 p.

SANTOS, H. M. **O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares**. 2005. (28ª Reunião Anual da ANPED). Disponível em: <www.ANPED.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt0875int.doc>. Acesso em: 20 set. 2012.

_____. **O estágio curricular na formação de professores: uma experiência em construção**. 2003. (26ª Reunião Anual da ANPED). Disponível em: <www.ANPED.org.br/reunioes/23/textos/0839t.PDF>. Acesso em: 20 set. 2012.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Projeto bolsa alfabetização**. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaBolsaAlfabetizacao.aspx?alkfjklkjaskA=270&manudjsns=1&tpMat=0>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA C. D.; GUIDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano 1, n. 1, 15 p., jul. 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 set. 2013.

SHIMIZU, A. M. et al. **Representações sociais sobre identidade e trabalho docente**: a formação inicial em foco. 2008. (Reunião Anual da ANPED). Disponível em: <www.ANPED.org.br>. Acesso em: 20 set. 2012.

SHIROMA, E. O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 80-98.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 129 p.

SICARDI NAKAYAMA, B. C. M.; PEREIRA, A. A. A. **Estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia da UFSCar**: manual de orientações teóricas e práticas. Sorocaba, SP: UFSCar, 2011.

SILVA, C. S. R. **Como os professores utilizam os novos livros didáticos de alfabetização avaliados com as maiores menções pelo PNLD**. 2004. (Reunião Anual da ANPED). Disponível em: <www.ANPED.org.br>. Acesso em: 20 set. 2012.

SILVA, I. O. **Trabalho docente na educação infantil**: dilemas e tensões. 2007. (Reunião Anual da ANPED). Disponível em: <www.ANPED.org.br>. Acesso em: 20 set. 2012.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. 2007. (Reunião Anual da ANPED). Disponível em: <www.ANPED.org.br>. Acesso em: 20 set. 2012.

SOARES, K. C. D. **Trabalho e formação docente**: tendências no plano das políticas e da literatura especializada. Disponível em: <<http://www.ANPED.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-1759--Int.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2012.

SOARES, K. C. D. **Trabalho e formação docentes**: tendências no plano das políticas e da literatura especializada. 2006. (Reunião Anual da ANPED). Disponível em: <www.ANPED.org.br>. Acesso em: 20 set. 2012.

SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, p. 5-16, set./dez. 1995. Disponível em: <http://www.ANPED.org.br/rbe/rbedigital/rbde0/rbde0_03_magda_becker_soares.pdf>. Acesso em: 20 set. 2012.

SOROCABA (Município). **Lei 5.329 de 08 de fevereiro de 1997**. Dispõe sobre extinção de cargos e dá outras providências. Disponível em: <<http://camara-municipal-da-sorocaba.jusbrasil.com.br/legislacao/535383/lei-5329-97>>. Acesso em: 13 jul. 2012.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágios e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A ; Salvador, BA : UNEB, 2006.

TARDIF, M.; LESSAR, C. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSAR, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TONÁCIO, G. M. **As diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia e o trabalho docente**: a precarização e flexibilização do trabalho. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/gt09-5335--int.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

VASQUÉZ , A. S. Filosofia da Praxis. In: PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 200 p.

VEIGA, I. P. A.; d'ÁVILA, C. (Org.) **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

WINCH, P. G. **Orientadores de estágio curricular**: aspectos relativos à aprendizagem e à identificação com a atividade de orientação. 2009. (32ª Reunião Anual da ANPED). Disponível em: <www.ANPED.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT08-5765--Res.pdf>. Acesso em: 20 set. 2012.