

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

NICE RIBEIRO DE ALMEIDA

**A formação inicial de professores na perspectiva do estágio
remunerado**

Sorocaba

2021
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

NICE RIBEIRO DE ALMEIDA

A formação inicial de professores na perspectiva do estágio remunerado

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Rosa Aparecida Pinheiro

Sorocaba

2021
NICE RIBEIRO DE ALMEIDA

A formação inicial de professores na perspectiva do estágio remunerado

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia, para obtenção do título de licenciado em Pedagogia. Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR.

Orientador (a)

Dr. (a) Rosa Aparecida Pinheiro
Universidade Federal de São Carlos

Dr. (a) Izabella Mendes Sant'Ana
Universidade Federal de São Carlos

Examinador (a)

Ms. (a) Maísa Aparecida Ruiz Martins
Secretaria Municipal de Educação – Sorocaba

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todas as estagiárias remuneradas, vinculadas ao Projeto “Formação Cidadã”, a todos os docentes e equipe de gestão do Centro de Educação Infantil no qual realizei minha pesquisa de campo, que contribuíram grandemente para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTO

Aos meus familiares e ao meu amado esposo Danilo pelo apoio incondicional.

À minha orientadora Professora Doutora Rosa Aparecida Pinheiro pela paciência e dedicação que me ofereceu nas orientações.

Agradeço aos docentes da UFSCAR – *Campus* Sorocaba - que contribuíram para minha formação acadêmica, profissional e humana.

Agradeço às equipes docente e de gestão do Centro de Educação Infantil onde realizei a pesquisa de campo, que foram muito atenciosas quando solicitadas.

Agradeço as estagiárias remuneradas do Projeto Formação Cidadã, vinculadas ao Centro de Educação Infantil onde realizei a pesquisa de campo por terem aceitado participar dessa pesquisa.

RESUMO

ALMEIDA, Nice Ribeiro de. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO ESTÁGIO REMUNERADO. 2021. 77 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021.

A presente pesquisa apresenta o tema “A Formação Inicial de Professores na Perspectiva do Estágio Remunerado” e tem por desígnio investigar as perspectivas formativas de estagiários remunerados, equipes docente e de gestão de um Centro de Educação Infantil de Sorocaba/S.P. Diante desta temática, busca-se coletar informações através da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo a respeito do estágio no ambiente escolar e como este pode contribuir na formação acadêmica e profissional do estudante universitário do curso de licenciatura em Pedagogia que recorre ao estágio profissional como meio para construir conhecimentos acerca da docência e aperfeiçoar a sua prática. Ante as questões analisadas, busca-se investigar se o estágio remunerado, no âmbito do Projeto “Formação Cidadã” pode ser compreendido como espaço de formação pedagógica, nesse contexto é oportuno analisar as políticas públicas de formação de professores para a Educação Infantil e diante da temática, este trabalho apresentará um breve histórico do curso de Pedagogia no Brasil, elucidando sobre questões que cercam a formação do professor da infância e acerca das principais aptidões necessárias para a prática docente na Educação Infantil. A pesquisa pautou-se em autores que em seus aportes problematizam a formação docente, o estágio curricular e a formação profissional, tendo encontrado fundamentação teórica nas pesquisas de Saviani, Gatti (2010), Pimenta e Lima (2012), Baisch (2016), Brito (2013), Santos (2005), Giacomini (2009), Cardozo (2003) e nas legislações que normatizam a prática do estágio. Nesta pesquisa optou-se por utilizar como estratégias metodológicas a pesquisa bibliográfica e, na busca da compreensão do entendimento dos sujeitos envolvidos em sua relação com a organização e desenvolvimento dos estágios remunerados e seu papel nas perspectivas formativas, em conjunto com a pesquisa bibliográfica foi utilizado como procedimento de pesquisa a aplicação de questionários diferenciados para os gestores, professores e estagiários remunerados do Projeto Formação Cidadã. Para a confecção dos questionários a fundamentação se deu também pela Pesquisa Documental, uma metodologia que trouxe elementos para compreender e relacionar as respostas obtidas dos sujeitos participantes da investigação. Os resultados obtidos indicaram que: não há uma proposta clara e unânime do estágio remunerado oportunizado pelo Projeto Formação Cidadã, apesar da equipe pedagógica compreender a importância da prática do estágio, existe uma compreensão diferenciada quanto à formação pedagógica entre os sujeitos da pesquisa, onde para os estagiários há um processo formativo informalizado por diálogos e conversas com os professores e sugestões de ações educacionais, enquanto o grupo docente relaciona a formação para a docência e o aprendizado dos estagiários à experiência vivenciada junto aos alunos e não demonstram possuir uma clareza de seu papel de formador junto aos estagiários. Não se percebe um planejamento coletivo das ações formativas e embora reconheçam que existam lacunas formativas, como a falta de formações mensais com os estagiários remunerados para planejamento e socialização das atividades, não se mobilizam para uma definição do perfil formativo dos professores que vão receber e trabalhar com os estagiários remunerados, indicando ser necessário um alinhamento das propostas e objetivos do estágio remunerado do Projeto Formação Cidadã com as unidades escolares e com os cursos universitários para que ele possa vir a contribuir em toda a sua potencialidade na formação inicial dos futuros professores.

Palavras-chave: Educação Infantil. Estágio. Estágio Remunerado. Formação Docente.

RESUMO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

ALMEIDA, Nice Ribeiro de. THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS FROM THE PERSPECTIVE OF REMUNERATED STAGE. 2021. 77 f. Monograph (Graduation in Pedagogy) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021.

This research presents the theme "The Initial Teacher Training from the Perspective of the Paid Internship" and aims to investigate the training perspectives of paid interns, teaching and management teams of a Child Education Center in Sorocaba / S.P. Given this theme, we seek to collect information through bibliographic research and field research about the internship in the school environment and how it can contribute to the academic and professional training of the university student in the Pedagogy degree course that uses the professional internship as means to build knowledge about teaching and improve their practice. In view of the issues analyzed, we seek to investigate whether the paid internship, within the scope of the "Citizen Training" Project can be understood as a pedagogical training space, in this context it is opportune to analyze public policies for teacher education for Early Childhood Education and in view of the thematic, this work will present a brief history of the Pedagogy course in Brazil, elucidating issues surrounding the education of childhood teachers and the main skills needed for teaching practice in Early Childhood Education. The research was based on authors who, in their contributions, problematize teacher training, curricular internship and professional training, having found theoretical basis in research by Saviani, Gatti (2010), Pimenta e Lima (2012), Baisch (2016), Brito (2013), Santos (2005), Giacomini (2009), Cardozo (2003) and in the laws that regulate the practice of the internship. In this research, it was chosen to use bibliographic research as methodological strategies and in search of understanding the understanding of the subjects involved in their relationship with the organization and development of paid internships and their role in formative perspectives, together with the bibliographic research it was used as research procedure the application of different questionnaires for managers, teachers and paid interns of the Citizen Training Project. For the preparation of the questionnaires, the reasoning was also given by Documentary Research, a methodology that brought elements to understand and relate the answers obtained from the subjects participating in the investigation. The results obtained indicated that: there is no clear and unanimous proposal of the paid internship provided by the Citizen Training Project, although the pedagogical team understands the importance of the internship practice, there is a different understanding regarding the pedagogical training among the research subjects, where for the trainees have an informal training process through dialogues and conversations with the teachers and suggestions for educational actions, while the teaching group relates the training for teaching and the learning of the trainees to the experience lived with the students and does not demonstrate having a clear role as a trainer with the interns. There is no collective planning of training actions and although they recognize that there are training gaps, such as the lack of monthly training with paid interns for planning and socializing activities, they do not mobilize to define the training profile of the teachers who will receive and work with paid interns, indicating that it is necessary to align the proposals and objectives of the remunerated internship of the Citizen Training Project with the school units and university courses so that it can contribute to its full potential in the initial training of future teachers.

Keywords: Skills. Child education. Internship. Paid Internship. Teacher Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEI – Centro de Educação Infantil

CF – Constituição Federal

CIEE – Centro de Integração Empresa Escola

CNE/CEB: Conselho Nacional de Educação – Câmara da Educação Básica

CNE/CP: Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCNGEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica

HEM – Habilitações Específicas para o Magistério

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PEB I – Professor de Educação Básica I

PMS – Prefeitura Municipal de Sorocaba

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEDU – Secretaria Municipal de Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCE – Termo de Compromisso de Estágio

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

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

UNIVAP – Universidade do Vale do Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO UNIVERSITÁRIO NO BRASIL E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	15
1.1 A ampliação do acesso ao ensino universitário no Brasil com a implementação da Constituição Federal Brasileira	18
1.2 Curso de Pedagogia no Brasil: contexto histórico, político e social.....	21
2 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	27
2.1 O estágio curricular e o estágio remunerado na formação inicial de professores.....	35
3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO ESTÁGIO REMUNERADO.....	43
3.1 Campo de realização e sujeitos da pesquisa.....	46
3.2 Procedimentos e construção de dados.....	47
4 PROJETO “FORMAÇÃO CIDADÃ” – COMO ESPAÇO FORMATIVO.....	50
4.1 Análise dos questionários aplicados às docentes e equipe de gestão do Centro de Educação Infantil	50
4.2 Análise dos questionários aplicados aos estagiários remunerados do Projeto “Formação Cidadã”	59
5 CONSIDERAÇÕES.....	64
REFERÊNCIAS.....	68
APÊNDICES.....	74

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO ESTÁGIO REMUNERADO

INTRODUÇÃO

No percurso acadêmico vivido na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) – *Campus Sorocaba* vivenciei cinco estágios curriculares supervisionados, tendo o primeiro estágio da grade curricular, mais especificamente o Estágio Curricular Supervisionado I – Educação Infantil, exercido grande impacto na minha vida acadêmica e atravessado a minha existência de diversas formas. Realizei esse estágio curricular numa instituição de ensino infantil conveniada a Prefeitura Municipal de Sorocaba (PMS), mas a época era servidora pública da PMS atuando como auxiliar administrativo na secretaria acadêmica de um Centro de Educação Infantil (CEI) dessa municipalidade. O estágio curricular supervisionado realizado por mim na Educação Infantil me aproximou de meu objeto de estudo, pois, após a conclusão desse estágio constantemente me chamava atenção à atuação dos estagiários remunerados vinculados ao Projeto Formação Cidadã que atuavam na creche que trabalhava.

Dessa aproximação junto aos estagiários remunerados brotaram muitos questionamentos, levando-me a problematizar o estágio remunerado no âmbito do Projeto “Formação Cidadã” e sua contribuição na formação inicial de professores para a Educação Infantil.

A problemática que orientará essa pesquisa parte dos seguintes questionamentos: como os estagiários remunerados vinculados ao Projeto “Formação Cidadã”, equipes de gestão e pedagógica de um CEI (Centro de Educação Infantil) de Sorocaba compreendem o estágio remunerado na creche? Qual a importância de se proporcionar a esses estagiários remunerados espaços de formação pedagógica e orientação na prática, em conjunto com os professores do CEI?

Embora o desenvolvimento da profissionalidade docente não se finde na formação inicial esta pode e deve contribuir na formação dos professores da Educação Infantil, pois, cada vez mais têm se exigido nesse nível de ensino, professores qualificados e com boa formação, norteados pelas especificidades da infância, entendendo a Educação Infantil como espaço e tempo de cuidado das crianças pequenas, compreendida como sujeito histórico e de direitos. Assim, o presente estudo apresenta o tema “A formação inicial de professores na perspectiva do estágio remunerado”, que tem como desígnio ponderar sobre os objetivos e concepções dessa modalidade de estágio na Educação Infantil.

Inicialmente este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) buscará apresentar um paralelo entre as questões educacionais, teóricas e políticas que embasaram a implantação e ampliação do ensino universitário no Brasil, focando o curso de Pedagogia, uma vez que a Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de Maio de 2006 (BRASIL, 2006) fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia e colocou o referido curso como o principal formador de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e assim esse curso se depara com o desafio de formar professores para esses níveis de ensino.

Embora não haja intenção de aprofundar ou esgotar o assunto, pois, este não é o objetivo do presente trabalho, justifica-se a sua relevância pelo fato de que no Brasil a formação docente sempre esteve atrelada a questões políticas e sociais. Assim vislumbrou-se a necessidade de abordar brevemente os fatos mais relevantes do Ensino superior no Brasil, buscando situar a formação docente desde o Período Colonial até os dias atuais e indagar sobre o estágio acadêmico e profissional no âmbito escolar, mais especificamente na Educação Infantil – modalidade creche (destinada ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade).

Nos cursos de licenciatura em Pedagogia existe a obrigatoriedade da prática de estágio supervisionado a partir de matrículas em disciplinas, e sendo assim esta prática deve ser compreendida como importante meio de reflexão. Mas temos também concomitante a oportunidade para que os alunos desenvolvam o estágio remunerado no qual também desenvolvem práticas educativas como complemento formativo.

O estágio segue como um modelo normativo de grande valia para o processo de formação dos futuros profissionais da educação, assim, esta pesquisa propõe uma reflexão acerca da formação acadêmica e profissional do estudante universitário do curso de licenciatura em Pedagogia que recorre ao estágio profissional como meio para construir conhecimentos acerca da docência e aperfeiçoar a sua prática, buscando investigar se o estágio remunerado no âmbito do Projeto “Formação Cidadã” pode ser compreendido como espaço de formação pedagógica. Nesse contexto é oportuno analisar as políticas públicas de formação de professores para a Educação Infantil, e no decorrer deste estudo optou-se por investigar a formação docente por meio de um percurso histórico do Ensino superior e do curso de Pedagogia no Brasil, sendo possível constatar que estes impõem grandes desafios dentro do contexto social, profissional discente e docente. Assim, promover qualidade no ensino ofertado e garantir a aprendizagem dos estudantes universitários exigirá novas práticas de ensino que agreguem teorias, pesquisas e práticas pedagógicas. O sucesso no processo de

ensino só será possível se os diversos aspectos que norteiam a educação forem reformulados e se houver um olhar renovado para a formação inicial dos futuros professores e para os estágios acadêmicos.

É presumível afirmar que no Ensino superior os aspectos mais importantes estão relacionados a pesquisas científicas e formação acadêmica, sendo essencial compreender se o ensino oferecido no curso de Pedagogia tem proporcionado aos seus discentes todos os saberes necessários para a prática profissional futura, ainda que a formação docente não se finde na formação inicial, pois, ela não esgota as necessidades da prática pedagógica e da realidade do trabalho do professor, exigindo constante formação.

Para o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos sobre a temática apresentada, este estudo buscou na pesquisa bibliográfica fatos e estudos que norteassem as questões referentes à formação inicial de professores e sobre o estágio acadêmico e profissional. Para ampliar e proporcionar aprofundamentos sobre as questões citadas optou-se por agregar a abordagem metodológica da pesquisa de campo, que consistiu em observar, analisar e propor o estudo num ambiente escolar infantil em Sorocaba.

A metodologia utilizada é de caráter quali-quantitativo, como abordagem que abrange métodos qualitativos e quantitativos na busca da compreensão do entendimento dos sujeitos envolvidos em sua relação com a organização e desenvolvimento dos estágios remunerados e seu papel nas perspectivas formativas. Em conjunto com a pesquisa bibliográfica, foi utilizado como procedimento de pesquisa a aplicação de questionários diferenciados para os gestores, professores e estagiários. Para a confecção dos questionários, a fundamentação se deu também pela Pesquisa Documental, uma metodologia que trouxe elementos para compreender e relacionar as respostas obtidas dos sujeitos participantes da investigação. Como procedimento, a análise documental permite a obtenção de informações sobre o problema de pesquisa e um panorama das ações desenvolvidas no campo do estágio remunerado.

Diante dos eixos norteadores foi essencial coletar dados e informações que embasaram o tema proposto. Sendo assim, a pesquisa de campo buscou investigar como os gestores, professores e estagiários remunerados do Projeto Formação Cidadã da instituição de ensino pesquisada concebem o estágio remunerado na Educação Infantil. Seu desígnio foi investigar e coletar informações através de questionários, sobre de quais maneiras o estágio remunerado pode ou não contribuir para a formação acadêmica e profissional do estudante universitário, e para este estudo usou-se o ambiente escolar de um Centro de Educação Infantil de Sorocaba/S.P.

Com o aprofundamento do estudo teórico e da pesquisa em campo, foi possível verificar como os sujeitos da pesquisa compreendem o estágio remunerado na Educação Infantil, verificar como os docentes e gestores do CEI compreendem seu próprio papel em relação à formação dos futuros professores e foi possível ainda verificar se os sujeitos da pesquisa consideram importante ou não, os estagiários remunerados receberem formação pedagógica e orientação na prática. Ao transcorrer deste estudo, averiguou-se que é preeminente pensar os estágios curriculares e o estágio remunerado como eixos de articulação na formação dos futuros profissionais da educação, sendo necessário pensar em ações que possam proporcionar aos estagiários oportunidades sólidas de vivenciar o cotidiano das escolas, agregando teoria e prática, buscando também formação pedagógica.

1 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO UNIVERSITÁRIO NO BRASIL E A FORMAÇÃO DOCENTE

Para iniciar essa discussão faz-se necessário fazer um breve relato sobre a implementação do ensino universitário no Brasil. Objetiva-se apresentar fatos históricos sobre a formação docente realizada por meio do ensino universitário.

De acordo com Aranha (2006), as primeiras escolas de ensino universitário surgiram na Bahia e no Rio de Janeiro por volta de 1808. Instituídas por D. João VI, as primeiras universidades objetivavam atender as necessidades da Corte Portuguesa. Basicamente, com a chegada da corte foi essencial expandir a educação para atender as necessidades da Família Real. Assim, D. João VI determinou que fossem oferecidos cursos de Ensino superior para formar oficiais das Forças Armadas (Exército e Marinha), médicos e engenheiros militares. Logo, foram criados os cursos de Economia, Química, Agricultura e Ensino Jurídico. Este último foi criado após a Proclamação da Independência, nos Estados de Recife e São Paulo.

As primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país. Neste ano, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Seguiram-se o curso de Agricultura em 1814 e a Real Academia de Pintura e Escultura. Até a Proclamação da República em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social. Ressalte-se que o caráter não universitário do ensino não constituía demérito para a formação superior uma vez que o nível dos docentes devia se equiparar ao da Universidade de Coimbra, e os cursos eram de longa duração (ARANHA, 2006, p. 226).

A autora (op. cit.) afirma que o ensino universitário surgia moldado aos interesses elitistas monárquicos, pois, era uma modalidade educacional que não atendia a maioria da população daquela sociedade. Em síntese, essa temática apresenta sua complexibilidade diante dos propósitos e finalidades do Ensino superior no Brasil (ARANHA, 2006). Aranha (2006, p. 201), discorre que no século XX “Deu-se uma grande expansão da rede escolar, não só em número de escolas, mas na ampliação escolar elementar, da rede secundária e superior [...]”. Contudo, os cursos de Ensino superior permaneciam isolados, reforçando o sistema que privilegiava os militares, os nobres e a sociedade burguesa. De acordo com Saviani (2000),

[...] o referido dualismo se faz presente também na política educacional atual não apenas quando, na reforma do ensino médio, se separa o ensino técnico do ensino médio de caráter geral e quando se advoga no ensino superior os centros de excelência destinados a ministrar às elites um ensino de qualidade articulado com a

pesquisa em contraste com as instituições que ofereceriam ensino sem pesquisa (SAVIANI, 2000, p.2).

Aranha (2006) explica que no Brasil até o século XIX existiam vinte e quatro centros destinados ao curso de Ensino superior. Após a promulgação da Constituição da República de 1891 surgiram novas instituições privadas e religiosas. A autora ressalta que esses sistemas marcaram a ruptura do sistema educacional do governo. Aos poucos, a ideia de fundar uma universidade pública projetava-se num modelo de Ensino superior oposto aos moldes iniciais.

Santos e Cerqueira (2009, pg. 3), explicam que entre 1889 e 1918 foram criadas no Brasil cinquenta e seis novas escolas superiores, a grande maioria privada e nesse sentido citando DURHAM apud Schwartzman (2005), explanam que

Era assim dividido o cenário da educação naquele momento: de um lado, instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público, e de outra, iniciativas de elites locais que buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de ensino superior. Desses, alguns contaram com o apoio dos governos estaduais ou foram encampados por eles, outros permaneceram essencialmente privados (DURHAM, p.198, apud. Schwartzman, et al. 2005).

Nesse sentido, Santos e Cerqueira (2009, p. 4) defendem que “em muitos países católicos, principalmente na América Espanhola, a Igreja Católica sempre esteve à frente do sistema de ensino, principalmente do Ensino superior. No Brasil, diferente desses países a Igreja não conseguiu estabelecer o domínio desejado sobre o ensino”. Segundo os mesmos autores (idem, p. 4) na década de 1930, “A reforma do Governo Vargas instituiu as universidades e definiu o formato legal ao qual deveriam obedecer a todas as instituições que viessem a ser criadas no Brasil, mas não propôs a eliminação das escolas autônomas e nem negou a liberdade para a iniciativa privada”, citando Durham apud Schwartzman (2005) defendem que

“A reforma foi marcada por uma intensa disputa pela hegemonia em relação à educação, especialmente em relação ao ensino superior, que então se travava entre as elites católicas conservadoras e intelectuais liberais” (DURHAM, p.203, apud. Schwartzman, et al. 2005).

De acordo com Saviani (2007), com a Proclamação da República no Brasil as questões que cercavam a educação universitária deixavam de ser um tema restrito às políticas brasileiras. Colocavam-se em xeque os objetivos e funções do ensino universitário. Buscava-se instituir novos objetivos para a educação superior, pois, estudiosos defendiam que o ensino universitário deveria promover pesquisas científicas.

Foi somente após a Revolução de 1930 que a educação no Brasil começou a ser tratada como uma questão nacional dando-se precedência, porém, ao ensino secundário e superior já que foi só em 1946 que viemos a ter uma lei nacional relativa ao ensino. E, ainda assim, o trato da questão educacional foi sempre, entre nós, atravessado por um dualismo desqualificador da instrução popular em confronto com aquela destinada às elites (SAVIANI, 2007, p.2).

Segundo o autor (op. cit.), em 1931 Getúlio Vargas promoveu uma vasta reforma educacional, graças às concepções de Francisco Campos que buscava regulamentar e ampliar o atendimento gratuito educacional. A reforma mostrou-se positiva, pois, permitia o acesso ao nível superior de ensino, contudo as Universidades não eram gratuitas (SAVIANI, 2007).

Em síntese, Saviani (2007), explica que inúmeras mudanças educacionais ocorreram na Era Vargas, entre elas a Reforma Capanema, o Manifesto dos Pioneiros e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. E aos poucos o ensino era moldado para atender as solicitações dos movimentos estudantis. Contudo, com a instalação do regime militar no país, o ensino universitário sofreria com a repressão. O golpe militar instalou o caos no Brasil, todos os setores públicos e privados eram controlados pelos órgãos de informações do governo que passaram a reprimir a liberdade de expressão e pensamento, nem as escolas escaparam da repressão. Nesse sentido, Santos e Cerqueira (2009, pg. 5) destacam que:

O movimento estudantil foi o principal foco de resistência ao regime militar, tendo a Universidade pública como baluarte. O regime radicalizou com os estudantes, a partir de um decreto-lei do então presidente Castelo Branco, “vetou aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, racial e religioso, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares” (SANTOS, CERQUEIRA, 2009).

De acordo com Aranha (2006), em 1964 o regime militar acabou com os movimentos estudantis. As universidades públicas eram o foco dos militares e a justificativa baseava-se na insinuação de que os estudantes das universidades eram subversivos. Após quatro anos, a reforma instituída em 1968 que surgia como repressão e deterioração dos direitos civis, mostrou-se favorável aos conceitos do movimento estudantil.

Apesar das muitas mudanças que ocorreram no ensino universitário com sentido de dirimir o que poderia se entender como subversão, contudo apesar de seu desígnio inicial, tais mudanças se tornariam favoráveis ao Ensino superior, inclusive pelo fato de as políticas públicas brasileiras assinalarem a necessidade de oferecer cursos de pós-graduação e a capacitação docente. Analisando todas essas afirmações, vale ressaltar que a principal mudança no Ensino superior desde a sua instituição no Brasil deve-se ao fato de que por movimentos de embates e reivindicações populares, atualmente as universidades possibilitam atendimento às camadas menos favorecidas e não exclusivamente à elite e aos poucos as instituições de Ensino superior perderam sua característica de transmissora de conhecimentos, para moldar-se como instituição promotora de novos conhecimentos científicos. Em síntese, o atendimento universitário passou por diversas mudanças, tanto no seu objetivo, quanto à sua atuação e oferta. Sendo assim, torna-se relevante conhecer o ensino universitário no Brasil hoje, para na sequência discorrer acerca do curso superior de Licenciatura em Pedagogia, que

atualmente são os principais formadores de professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.1 A ampliação do acesso ao Ensino Universitário no Brasil com a implementação da Constituição Federal Brasileira

Com o fim da Ditadura Militar o Brasil inicia um processo de redemocratização e resgate dos direitos reprimidos pelos militares. O marco desse processo é a implementação da Constituição Federal (CF) Brasileira em 1988. Para Aranha (2006), após vinte e um anos encerrava-se o Regime Militar no Brasil e em março de 1985 iniciava-se a Nova República no país. Nesse período o Brasil passou por uma reorganização nas políticas públicas em todas as esferas. Teoricamente houve grandes avanços educacionais, pois, com a nova Redação Constitucional evidencia-se a garantia de acesso e gratuidade do Ensino Infantil, Fundamental e Médio e ainda apresenta a possibilidade de ampliação do Ensino superior, como dispõe o artigo 208º da Constituição Federal (BRASIL, 1988)

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988).

Saviani (2000, p. 2) complementa que:

No contexto descrito o acesso à escola passa a ser considerado como um direito de todo cidadão e, como tal, um dever do Estado. O cumprimento desse dever assume, no final do século XIX, a forma da organização dos sistemas nacionais de ensino, entendidos como amplas redes de escolas articuladas vertical e horizontalmente tendo como função garantir a toda a população dos respectivos países o acesso à cultura letrada traduzido na erradicação do analfabetismo através da universalização da escola primária considerada, por isso mesmo, de frequência obrigatória (SAVIANI, 2000).

Todos esses princípios foram reafirmados com a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96). Especificamente sobre o ensino universitário, com a aprovação da LDB, as instituições acadêmicas deveriam articular o ensino ao campo de pesquisa. O artigo 43º da LDB (BRASIL, 1996) regulamenta e dispõe os desígnios do Ensino superior no Brasil,

I – Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

- II – Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Observa-se que no século XX houve uma grande reformulação constitucional, ampliaram-se os direitos educacionais e sociais da população brasileira, estas reformulações têm repercutido diretamente em todos os níveis de educação nas últimas décadas. Considerando o exposto neste capítulo e para a melhor compreensão das informações exploradas nessa temática, observa-se que no que se refere ao Ensino superior, é importante refletir e ressaltar alguns aspectos sobre a oferta da educação universitária pública e particular, sobre a expansão do atendimento e principalmente sobre a qualidade do ensino.

Observa-se que historicamente, desde a sua criação no Período Colonial, a educação universitária nunca esteve ao alcance da população, como está atualmente. Em síntese, o ensino universitário primeiro foi destinado à educação dos militares, depois foi estendida à elite. Já no Período Republicano e após a reforma educacional de Francisco Campos, o ensino universitário foi ampliado, porém devia-se pagar um valor para sua aquisição, entende-se que se criou um comércio educacional que ainda conservava a população proletária fora do ambiente acadêmico (ARANHA, 2006).

Chauí (1999) apud Correia e Goes (2013, p. 338), explica que ao propor a educação universitária através das reformulações das políticas públicas, objetivava-se descentralizar as obrigações do governo e direcioná-las aos setores privados. Entende-se que os setores privados se responsabilizavam pela prestação de serviços que na verdade deveriam ser ofertados pelos órgãos públicos. Com essa descentralização ampliou-se a oferta do ensino universitário. Soares e Cunha (2010) apud Correia e Goes (2013, p. 339) afirmam que atualmente as universidades particulares oferecem um ensino mais flexível, com valores

acessíveis, objetivando o aumento da quantidade de alunos. Porém, a qualidade ofertada nos cursos universitários vem sendo questionada. Os autores (op. cit., p. 579) afirmam que:

[...] o aumento significativo do número de matrículas nesse nível de ensino superior, especificamente a partir da década de 90, tem se verificado, no cenário mundial majoritariamente em instituições privadas, nem sempre em condições adequadas ao oferecimento de uma educação de qualidade (SOARES E CUNHA, 2010).

Correia e Goes (2013, p. 339) analisando essa afirmação citam Georgen (2006, p. 72), para complementar que “enquanto houver uma demanda reprimida e os alunos não tiverem alternativa, pouco se fará para melhorar a qualidade do ensino”. Sendo assim, entende-se que a lei da procura e da oferta foi o que determinou a grande expansão de vagas nas universidades particulares. Porém, a qualidade do ensino ofertado nessas instituições geralmente não é analisada como requisito para cursar uma universidade.

Em contrapartida, tem-se o Ensino superior público, que é ofertado nas Instituições Federais de Ensino Superior, pois, de acordo com Saviani (2007) as universidades federais passaram por uma reestruturação em 2003, que visava sua democratização. Esta reestruturação iniciou-se com um Projeto de Lei que estabeleceu a política de reservas de vagas ou cotas para negros e indígenas nas universidades públicas. Também foram criados o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), o Sistema Unificado de Seleção (SISU), entre outros. Entretanto as leis e os programas destinados ao acesso do Ensino superior em universidades públicas federais sofreram muitas críticas quanto a sua finalidade e condições para o acesso (SAVIANI, 2007).

Esta análise não aprofundará especificamente essas questões, pois, o objetivo central desta pesquisa é investigar as questões referentes à formação inicial para a docência na Educação Infantil e traçar um paralelo com os objetivos do estágio profissional, ou ainda estágio remunerado, nas instituições educacionais de infância.

O contexto apresentado visa entender o cenário no qual a formação inicial tem suas marcas constitutivas. Para uma melhor compreensão, tendo a Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de Maio de 2006 (BRASIL, 2006), fixado as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia e determinado a reorganização desse curso, colocando-o como o principal formador de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, torna-se necessário resgatar, ainda que brevemente, a história do curso de Pedagogia no Brasil, até a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o curso de graduação em Pedagogia, uma vez que essas diretrizes apresentam o perfil profissional a ser buscado.

1.2 Curso de Pedagogia no Brasil: contexto histórico, político e social

Na perspectiva de captar a abrangência da formação docente no Brasil, se construirá na pesquisa a contextualização de acontecimentos históricos, políticos e sociais que marcaram a constituição do curso de Pedagogia e a formação do professor da educação básica no país.

De acordo com Saviani (2009, pg. 143), até a Independência em 1822 não havia no país preocupação com a formação de professores e nesse sentido destaca que “no Brasil, a questão do preparo de professores emerge após a Independência, quando se cogita da organização da instrução popular”. O autor (op. cit.) expõe que no período de 1827 a 1890 foram criadas as Escolas Normais na tentativa de melhorar a formação dos mestres e preparar os docentes para o ensino das primeiras letras, entretanto ofereciam apenas dois anos de curso que inicialmente não contemplavam questões teóricas e metodológicas da docência e atendiam pouquíssimos alunos de forma precária e irregular.

As primeiras Escolas Normais foram criadas em Niterói, Bahia, Ceará e São Paulo em momentos diferentes dependendo de cada localização geográfica, pois, eram de responsabilidade das províncias. A primeira Escola Normal do Rio de Janeiro, por exemplo, foi implantada no ano de 1835 em Niterói e veio a encerrar suas atividades no ano de 1849. No ano de 1859, foi instalada em Niterói uma nova Escola Normal, sinalizando que essas escolas tiveram existência intermitente e eram fechadas e reabertas periodicamente.

Inicialmente a Escola Normal concretizou o descaso pela formação docente, pois, os conteúdos do curso eram os mesmos ensinados na escola primária, isso é, o que se esperava dos professores é que tivessem domínio daquilo que iriam ensinar às crianças. Saviani (2009, pg. 145) destaca que de 1890 até 1932 houve o estabelecimento e expansão das Escolas Normais e começa a ter ênfase à ideia de que além de ensinar os conteúdos do ensino primário os professores têm que ter domínio metodológico e pedagógico acerca da docência. Surgem então as propostas de educadores no sentido de reformar o currículo das Escolas Normais, nesse sentido, destaca que “a reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino”.

A partir do ideário reformista, a ideia de que o projeto de formação dos professores precisava ser cuidadosamente pensado e planejado começa a se difundir e leva à criação das Escolas Modelos junto a Escola Normal. A partir daí são anexadas a algumas Escolas Normais a Escola Modelo, que se tratava de escolas primárias onde estudavam crianças e onde os/as normalistas podiam ter espaço de experimentação e prática. Silva (2011, pg. 33) defende que “o pressuposto desse modelo de formação era baseado na organização curricular,

preparação didática e pedagógica dos professores, o que foi considerado como referência e seguido pelo país todo”.

A respeito das Escolas Normais Gatti, Barretto e André (2011, pg. 97) relatam que:

A formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais. Essas escolas correspondiam, à época, ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX. Continuaram a responder pela formação dos professores para os primeiros anos do ensino fundamental e a educação infantil até recentemente, quando, a partir da Lei nº 9.394/1996 (LDB), postula-se a formação desses docentes em nível superior, com prazo de dez anos para esse ajuste. (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011)

Segundo esses autores (op. cit., pg. 97), somente no início do século XX começa a haver preocupação com a formação de professores para o nível secundário, em cursos regulares e específicos, “até então esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas”. De acordo com Saviani (2009, pg. 144), a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1927 cria escolas no país e por consequência a necessidade de formação de seus professores.

No período compreendido entre 1932 a 1939 a formação de professores é caracterizada pela organização dos Institutos de Educação e as Reformas de Anísio Teixeira (Distrito Federal) e Fernando de Azevedo (São Paulo), nesse sentido Saviani (2009, pg. 145) destaca que,

“Uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova. (SAVIANI, 2009)

Conforme exposto por Saviani (2009, pg. 145), esse movimento reformista da década de 1930 estava diretamente ligado ao Movimento da Escola Nova, que trazia em seu bojo a preocupação de que as questões pedagógicas fossem tratadas de maneira científica, nesse sentido, segundo o referido autor, o pressuposto da formação de professores, nos Institutos de Educação e das Escolas de Professores, as quais funcionaram nesses institutos, era de “[...] incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico”.

A formação docente no país teve impulso a partir da publicação do Decreto lei nº. 1.190 de 1939 (BRASIL, 1939) que regulamentou o curso de Pedagogia, para a preparação de bacharéis, especialistas e professores para atuar nas Escolas Normais, nesse sentido Saviani (2009, pg. 146) esclarece que,

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. (SAVIANI, 2009)

Conforme exposto na citação acima, o curso de Pedagogia inicialmente não nasceu para formar professores para a Educação Infantil, nasceu como um curso bacharelado para formar educadores, planejadores e pesquisadores da educação, assim os três primeiros anos formavam professores de várias disciplinas para a docência nas escolas secundárias, tendo sido agregado ao curso mais um ano de didática e práticas de ensino que habilitava a lecionar nas Escolas Normais.

Acerca da formação que veio a denominar-se popularmente por “3 + 1”, Gatti (2010, pg. 1356) esclarece que,

Esse modelo veio se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio. Os formados neste curso também teriam, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. No ano de 1986, o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n. 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente. Foram, sobretudo, as instituições privadas que se adaptaram para oferecer este tipo de formação ao final dos anos de 1980. A grande maioria dos cursos de Pedagogia das instituições públicas manteve sua vocação de formar bacharéis, nos moldes da origem desses cursos. (GATTI, 2010)

Percebe-se pelo exposto na citação acima que o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas salas de aula era reduzido, uma vez que a Pedagogia mantinha forte vínculo com o bacharelado, destinado mais a formar pesquisadores e técnicos em educação do que propriamente com a tarefa de formar professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este fator é importante ser demarcado, pois, ao analisarmos as práticas formativas no campo da Educação Infantil, denota-se que é uma questão de origem histórica ainda pendente de respostas formativas.

Torna-se importante destacar que os cursos normais, os cursos de licenciatura e o curso de Pedagogia foram marcados por certa dualidade, conforme preconiza Saviani (2009, pg. 147) ao afirmar que,

Mas, ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. (SAVIANI, 2009)

Essa dualidade sempre suscitou debates e veio a ser equacionada com a Lei 5692/1971 (BRASIL, 1971) que criou as Habilitações Específicas para o Magistério, quando as Escolas Normais foram então substituídas. As Habilitações Específicas para o Magistério era um curso que se fazia após a conclusão dos oitos anos do 1º Grau e que recebeu muitas críticas devido a sua fragmentação/especialização, e assim perdia-se com as Habilitações Específicas para o Magistério, uma formação articulada. Nesse sentido, acerca das Habilitações Específicas para o Magistério, Saviani (2009, pg. 147) nos esclarece que,

Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. (SAVIANI, 2009)

Segundo o autor (op. Cit.), a evidência e gravidade dos problemas apresentados levou o governo na década de 1980 a criar e implantar os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) que consubstanciaram a vontade de tornar a formação de professores mais aperfeiçoada. Para Saviani (2009, pg. 149), o Projeto CEFAM “teve o caráter de revitalização da Escola Normal garantindo mediante bolsas de trabalho, o estudo dos alunos em tempo integral e a atividade de monitoria nas classes das primeiras séries do ensino de 1º Grau”. Entretanto, destaca que embora os resultados do projeto tenham sido

significativos, “foi descontinuado quando seu alcance quantitativo ainda era restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas”.

O referido autor (op. cit., pg. 149) também pontua a formação de professores para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, com o advento da lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), conforme exposto na citação que segue abaixo,

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. (SAVIANI, 2009)

O desejo de tornar a formação de professores aperfeiçoada e em níveis cada vez mais elevados do sistema escolar vai se consolidar com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) e assim propõe-se a transferência da formação de professores (para aqueles que irão lecionar na educação básica) para o nível superior, com a proposição da instauração dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores. Entretanto, Saviani (2009, pg. 148), expõe que embora a “expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado”, a nova LDB não correspondeu a essa expectativa, pois, segundo ele

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2008c, p. 218-221). A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006. (SAVIANI, 2009)

Para Saviani no período de 1939 a 1971 a formação docente foi caracterizada pela organização dos cursos de Pedagogia e onde as Escolas Normais Superiores se consolidaram como instituição de formação do professorado, entretanto não houve expansão efetiva da formação ofertada pelos Institutos Superiores de Educação e pelas Escolas Normais Superiores, já que no ano de 2006 se estabeleceu no país a Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de Maio de 2006 (BRASIL, 2006) que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia e, portanto colocou o curso como o principal formador de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e assim atualmente esses cursos se deparam com o desafio de formar professores para esses níveis de ensino. Gatti (2010, pg. 1357), também discute o curso de Pedagogia e nesse sentido esclarece

Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também, pelas orientações da Resolução citada, a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que ele deverá propiciar: “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”; englobar (art. 4º, parágrafo único) a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. O licenciado em Pedagogia deverá ainda: estar apto no que é especificado em mais dezesseis incisos do artigo 5º, dessa Resolução, e cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV, do artigo 8º. Estas postulações criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas. (GATTI, 2010)

Pelo exposto por Gatti (op. cit.) é possível afirmar que o curso de Pedagogia atualmente se depara com algumas especificidades, já que apresenta uma formação bastante abrangente e o pedagogo professor que vai atuar nas salas de aula, seja na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos precisa estar preparado para trabalhar com todas as áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, os estágios podem vir a se constituir como importantes eixos de articulação na formação dos futuros professores, uma vez que pode possibilitar a vivência da sala de aula nesses níveis de ensino e de tudo que ocorre no ambiente escolar.

É presumível afirmar a necessidade de aproximar o estagiário da realidade escolar na busca por uma formação voltada para a articulação entre a teoria e a prática. A articulação dos conhecimentos teóricos com a prática está prevista nas legislações nacionais, assim vislumbra-se apresentar, na sequência algumas das atuais políticas públicas vigentes de formação docente para a docência na Educação Infantil, abordando as competências pedagógicas e os saberes necessários para a docência na Educação Infantil, buscando situar o estágio nesse contexto.

2. FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta análise foi apresentado um breve relato sobre a implementação do Ensino superior no Brasil e foram ilustrados os principais fatos históricos sobre os objetivos educacionais do ensino universitário desde o Período Colonial até a atualidade. Em consonância, também se buscou esclarecer as questões mais relevantes acerca do curso de Pedagogia no Brasil para um melhor entendimento da formação no campo da Educação Infantil e nos estágios realizados nesta etapa.

O estágio é uma exigência da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), sendo assim o estágio constitui-se como um importante espaço educativo de conhecimento e de integração do estudante universitário à realidade social, econômica e docente em sua área profissional. Considerando que o estágio no curso de Pedagogia tem como objetivo a participação dos acadêmicos em escolas de educação básica, torna-se necessário situá-lo com base nos instrumentos legais e conceituais, tendo em vista o entendimento de que a escola é uma organização social orgânica vinculada a um sistema de ensino nacional.

Assim, este capítulo buscará evidenciar por meio das legislações e de referenciais teóricos, a abrangência e a finalidade da Educação Infantil tendo como foco as competências pedagógicas e os saberes necessários para a docência nesse nível de ensino, que devido as suas especificidades relacionadas ao cuidado e educação das crianças pequenas, demanda que a docência nesse nível de ensino esteja fundamentada em conhecimentos e saberes específicos que atenda às necessidades das crianças pequenas e bem pequeninhas (bebês).

De acordo com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a educação é um dever do Estado e da família e deve ser ofertada preferencialmente em instituições públicas, mantidas pelos Estados, Municípios e pela União, a esse respeito também discorre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/1996 (BRASIL, 1996). De forma detalhada a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no Artigo 205º, determina:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996 (BRASIL, 1996), expressa nos Artigos 21º e 22º que a educação escolar deverá ser composta pela educação básica e pela educação superior, estabelecendo também a finalidade da educação básica,

Art. 21º. A educação escolar compõe-se de:

I – Educação básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio;
 II – Educação superior.

Art. 22º. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996)

Em seu Artigo 4º, a LDB também afirma o dever do Estado como responsável pela educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias ao promulgar que,

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

[...] (BRASIL, 1996)

A educação básica é composta pelos três níveis de formação referidos na LDB em seu artigo 4º a saber, pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Embora defenda-se que esta seja a formação educacional básica para todos os cidadãos brasileiros, sabe-se que nem sempre essa escolarização almejada é de fato concretizada. Muitas crianças pequenas não têm acesso à creche e nem à pré-escola devido às faltas de vagas no ensino público, assim como muitos adolescentes não conseguem concluir o ensino médio por diversos fatores como, por exemplo, a evasão e a repetência (LIBÂNEO, 2009).

Corroborando e complementando a LDB o artigo 21º das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2009) ao estabelecer em suas diretrizes que:

Art. 21. São etapas correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional:

I - a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos;

II - o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;

III - o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos. (BRASIL, 2009).

Em seu Artigo 22º, as DCNGEB (BRASIL, 2009) normatiza que “a Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2009).

O Artigo 9º da LDBEN (BRASIL, 1996) estabelece que os Estados e os Municípios em colaboração definirão as competências e as diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum em todo o território nacional. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no Conselho de Educação

Básica (CEB), também define diretrizes para a Educação Infantil por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI,2009), que se articulam com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução CNE/CEB n. 05, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), estabelece em seu Artigo 5º que:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009).

A diretriz acima exposta, fixa que devem existir locais com infraestrutura adequadas para a realização de atividades pedagógicas junto aos educandos que se encontram na faixa etária de zero a cinco anos de idade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), ainda no Art. 5º, do primeiro parágrafo ao sexto parágrafo, estabelece que:

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição (BRASIL, 2009).

De acordo com Libâneo (2009), embora as legislações educacionais normatizem que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, a universalização não se concretizou em todos os níveis de ensino. É certo que o Ensino Fundamental foi universalizado no Brasil, entretanto o mesmo não ocorreu com a Educação Infantil e o Ensino Médio. É uma demanda social não resolvida, que vai afetar também o campo do estágio na Educação Infantil com demandas educacionais formativas para os futuros educadores desta etapa.

Conforme referido no § 5º das DCNEI (BRASIL, 2009) é instituído que se garanta vagas na Educação Infantil em unidades de ensino próximas às residências das crianças, entretanto, principalmente na Educação Infantil é sabido que muitos pais precisam recorrer a ordens judiciais (judicialização) para garantir uma vaga na creche para seus filhos. Assim,

torna-se essencial o apoio da União, dos Estados e dos Municípios para que haja ampliação nas redes de atendimento da Educação Infantil, em defesa da universalização das vagas em creches. O Estado, conforme legisla a Constituição Federal e a LDB, tem o dever de cumprir a universalização do ensino básico, mediante a oferta de vagas em estabelecimentos de ensino qualificados, pois, a democratização da educação básica deve ser acompanhada de qualidade e de meios para que as crianças e os jovens acessem as creches e escolas e consigam permanecer nessas instituições até a conclusão da educação básica.

O artigo 12º da LDB (BRASIL, 1996) define as incumbências dos estabelecimentos de ensino e as DCNEI (BRASIL, 2009) em seu Artigo 6º e Artigo 7º estabelece diretrizes que buscam nortear a ação das escolas, por meio da proposta pedagógica das mesmas, que devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos no processo de ensino aprendizagem dos educandos, sendo essa a base do trabalho docente na educação básica, pois, esses princípios estão expressos também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (na Resolução CNE/CEB 7/2010, de 14 de Dezembro de 2010). Nesse sentido, as DCNEI (BRASIL, 2009) definem no seu Artigo 7º que:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I – Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II – Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III – possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV – Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V – Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009).

Dessas diretrizes é possível desprender que as creches e pré-escolas devem promover a igualdade e cumprir suas funções sociopolíticas e pedagógicas assumindo a responsabilidade de torná-las espaços de socialização infantil e construção de identidades, de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas reflexivas. Por sua vez, a LDB (BRASIL, 1996) define as incumbências dos professores dentro do sistema educativo, ao estabelecer em seu Artigo 13º que,

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V – Ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

De acordo com o artigo citado acima, é responsabilidade dos estabelecimentos de ensino e dos educadores a escolha dos conhecimentos, métodos e caminhos que nortearão os processos de ensino aprendizagem na Educação Infantil, orientados pelos documentos norteadores oficiais e legislações mandatórias que tecem as bases da educação nacional, principalmente pelas legislações expostas na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na LDBEN (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB N.05/2009), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019) e ainda há que se respeitar os documentos normativos oficiais, como por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e os currículos dos sistemas de ensino, etc....

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), em seu Artigo 4º compreende as crianças como sujeitos históricos e de direitos, devendo as práticas pedagógicas destinadas a elas serem reveladoras desses princípios, assim estabelece,

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Dessa diretriz, pode-se inferir que é extremamente importante trabalhar dentro de uma prática educativa que coloca a criança no centro e como protagonista do processo de ensino aprendizagem, cujas práticas devem ser as interações e as brincadeiras, consideradas as principais articuladoras no cotidiano das crianças pequenas.

O conceito de criança e infância são construções históricas, pois, em cada período histórico predominou ideias distintas sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças e a forma de tratá-las. Moruzzi apud Tebet (2010, pg. 22) explicam que em 1960 o historiador francês Philippe Ariés publicou em Paris a obra intitulada História Social da Criança e da Família em que relata que até o século XII não eram dados quaisquer tratamentos exclusivos aos pequenos na sociedade europeia. As crianças eram vistas como adultos em miniatura e P. Ariés chegou a essa conclusão pelo estudo de obras de arte do século XII ao XVIII. Somente a partir do século XIII é que foram nascendo ideias, teorias e concepções acerca da infância. Já no século XVIII a criança ganhou foco no seio familiar e se evidenciou a transformação na

questão da valorização da infância na medida em que a família foi constituída como instituição que deve proteger e educar a criança, considerada um ser inocente e desprotegido.

As concepções sobre a infância (categoria que agrega todas as crianças) mudaram ao longo do tempo e atualmente a criança é compreendida como sujeito histórico e de direitos que necessita ser protegida, amparada e respeitada em consonância com os marcos legais, isso é, dialogando com as legislações que amparam a infância. Na nossa sociedade, no âmbito educacional, atualmente as crianças de zero a cinco anos de idade são atendidas nas instituições de Educação Infantil, onde recebem cuidado e educação dos professores, que são profissionais com cursos de formação específicos. Nesses espaços a criança deve ser compreendida como protagonista de seu processo de construção de conhecimento.

O binômio educar e cuidar estão presentes nas propostas da Educação Infantil, indicando que se devem integrar esses conceitos num único objetivo, exigindo que os educadores tenham um olhar cuidadoso sobre o currículo da infância. Libâneo (2009) discorre que o desafio que se coloca hoje é ter uma escola pública de qualidade, sendo necessário integrar, aproximar, valorizar as infâncias e as crianças, entendidas como protagonistas dos processos educativos, que devem ter acesso às produções culturais e ao patrimônio histórico criado pela humanidade de forma dinâmica e prazerosa, construindo conhecimento, autonomia e autoestima para atuar na realidade em que vive e no espaço em que se desenvolve.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI – BRASIL, 1998) as creches precisam tornar-se ambientes agradáveis e lúdicos, que garantam o direito das crianças viverem uma infância saudável num espaço pensado intencionalmente para aprender, brincar, criar e pesquisar. O brincar deve ser respeitado, pois, influencia as ações educacionais e contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Torna-se necessário garantir ambientes que favoreçam a autonomia, a participação, a expressão e nos quais o professor possa garantir o conhecimento para cada aluno, o acesso à cultura e a novas aprendizagens, tendo como apoio as interações, as vivências, a convivência e a aprendizagem num ambiente acolhedor, desafiador e humanizado.

Torna-se necessário indagarmos qual o papel dos professores nesse nível de ensino. Os professores serão os responsáveis pela mediação dos conhecimentos e das atividades desenvolvidas nas instituições de ensino de Educação Infantil, são eles que irão pensar e organizar os tempos, espaços e recursos necessários para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e são eles também que estabelecerão com os demais educadores (auxiliares, estagiários) a rotina diária para com o cuidado das crianças pequenas e dos bebês, sempre

lembrando que mesmo estando num coletivo na sala de aula cada criança é única e que, portanto é necessário respeitar a individualidade e personalidade de cada uma, para que possam tornar-se indivíduos cada vez mais dotados de autonomia.

Os aportes teóricos que referendam a elaboração deste TCC, apontam que uma boa formação docente pode representar um aspecto significativo para a melhoria da qualidade da educação básica e que os investimentos feitos na primeira infância são os que trarão os melhores retornos para a sociedade quando essas crianças se tornarem adultos. Embora essa interpretação economicista da infância e sua relação com a educação não seja a ideal, pois, pode colocar parâmetros que venham a distorcer o que seja uma educação de qualidade, é presumível afirmar que os professores da Educação Infantil têm um papel importante a desempenhar quanto ao processo educativo das crianças pequenas.

Os conhecimentos que os professores da primeira infância devem desenvolver em sua formação docente são muito amplos e é nessa medida que se diferenciam dos conhecimentos que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental devem desenvolver, ainda que o conhecimento da infância para professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental sejam diferentes, se complementam na medida em que visam a compreensão de como as crianças aprendem. Entretanto, no cuidado de crianças de zero a três anos de idade os desafios são muitos, pois, num mesmo agrupamento pode haver crianças que já andam, enquanto outras apenas engatinham, pode haver aquelas que já se alimentam sozinhas, enquanto pode haver aquelas que precisam de auxílio para comer, pode haver crianças que ainda não falam ou oralizam/verbalizam o que querem, o que sentem, o que aprenderam efetivamente, enquanto pode haver aquelas que já falam etc. Assim, nesse nível de ensino o professor terá que se empenhar em entender o que as crianças sentem, o que precisam conhecer e aprender para possibilitar o desenvolvimento, também precisará saber como avaliar os conhecimentos desses alunos que possuem repertórios e conhecimentos tão diferenciados. Sem desenvolver estes conhecimentos, e muitos outros acerca das especificidades da infância, não há como se desenvolver um trabalho educativo de qualidade.

Em um estudo denominado “Professores do Brasil: impasses e desafios” desenvolvido para a UNESCO por Barreto e Gatti (2009, pg. 129) as pesquisadoras defendem que a grande maioria dos cursos de Pedagogia do país apresentam defasagens de conteúdos em relação às práticas pedagógicas da Educação Infantil, sobretudo nos cursos ofertados por faculdades e universidades particulares. Segundo essas pesquisadoras um percentual mínimo do currículo das graduações em Pedagogia, abordam questões referentes à Educação Infantil, e geralmente este percentual mínimo está relacionado a legislação educacional, estrutura e funcionamento

da escola, história da educação etc., e não propriamente ao fazer, a relação com as crianças pequenas e as práticas cotidianas nas instituições de Educação Infantil. Na pesquisa, as referidas autoras (op. cit., pg. 129) pontuam que a relação teoria-prática, como proposta nos documentos legais e nas discussões da área, também se mostra comprometida nessa base formativa e nesse sentido nos esclarecem que,

A educação infantil comparece em geral com uma disciplina, pelo menos, em 82% das instituições estudadas. Entre as Universidades estaduais, todas contam com essa disciplina. Entre as federais, 29% não contemplam explicitamente a educação infantil nas disciplinas que abordam a educação nos anos iniciais do ensino fundamental. Nas instituições privadas, 79% apresentam disciplinas voltadas ao preparo da docência para esse nível educacional. As disciplinas relativas à educação infantil variam em sua nomenclatura e ementas; são nomeadas Fundamentos da Educação Infantil; Metodologia e Prática da Educação Infantil; Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil; Prática de Ensino e Construção de Conhecimentos na Educação Infantil; Fundamentos da Educação Infantil e Propostas Pedagógicas. A maioria dos cursos apresenta apenas uma disciplina semestral nessa área. Em todas as instituições que ministram tais disciplinas, as abordagens dividem-se em fundamentos sociológicos, políticos e psicológicos e, bem menos frequentemente, em práticas escolares ou experiências em creches. (BARRETO, GATTI, 2009)

Segundo o resultado do estudo citado acima, o mesmo pode ser constatado nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, pois, há dificuldades na formação dos professores da Educação Básica como um todo, entretanto, essas dificuldades se acentuam na Educação Infantil. Quando isso ocorre acaba por comprometer a formação do professor que irá trabalhar nesses níveis de ensino, pois, se esse profissional na sua formação não tem oportunidades relacionadas ao seu fazer específico, as atividades que irá desempenhar nas instituições de ensino da infância, a construção social e histórica da sua formação estará comprometida e estará sendo privado dos elementos, das oportunidades e dos conteúdos necessários para essa construção na sua formação.

A pesquisa de Barreto e Gatti (2009) demonstrou que a formação docente é uma área que enfrenta muitos desafios e uma crise de identidade em relação ao seu papel, sua função, conteúdos e propostas. Entretanto, também demonstrou que uma boa formação docente pode representar um aspecto significativo para a melhoria da qualidade na Educação Básica. Evidentemente que quando se fala em melhoria de qualidade da educação há também que se considerar outros fatores que passam pelo currículo, pela valorização da carreira, questões estruturais da Escola etc., entretanto, pode-se afirmar que uma boa formação docente tem relação direta com a qualidade da educação, já que este é um fator importante e valorizado para a satisfação dos professores e para o trabalho que os mesmos exercem nas escolas.

Diante da constatada necessidade de se oportunizar aos futuros professores que irão atuar na Educação Infantil uma boa formação inicial, norteadas pelas especificidades da

infância, é presumível afirmar que os estágios curriculares (os obrigatórios e os estágios profissionais/remunerados) podem vir a se constituir como importantes eixos articuladores na formação desses futuros professores. Assim, já que o estágio na Educação Infantil em seus princípios tem como objetivo, aprimorar a prática no espaço educativo através da observação, da prática e do funcionamento da Instituição educativa, torna-se necessário a seguir situá-lo e discorrer sobre seus desígnios na Educação Infantil.

2.1 O Estágio Curricular e o Estágio Remunerado na Formação Inicial de professores

O presente estudo aborda o estágio remunerado na Educação Infantil como possível espaço formativo, visa investigar o estágio por meio da pesquisa documental e de referenciais teóricos obtidos na revisão bibliográfica sob o enfoque de autores que em suas pesquisas problematizam o estágio e a formação profissional, tendo encontrado fundamentação teórica nas pesquisas de: GATTI (2010), PIMENTA e LIMA (2012), BAISCH (2016), BRITO (2013), SANTOS (2005), GIACOMINI (2009), CARDOZO (2003) e nas legislações que normatizam a prática do estágio.

Na busca de definir o termo estágio elencou-se na pesquisa documental o Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001) que estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena e a Lei n. 11.788/2008 (BRASIL, 2008) que dispõe sobre o estágio de estudantes. O Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001, pg. 10), define o estágio curricular supervisionado como um,

“[...] tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário”. (BRASIL, 2001).

Segundo a citação acima, o estágio pode ser considerado um momento, um espaço e uma oportunidade onde os estagiários poderão conhecer a prática de profissionais que já se estabeleceram num ofício ou profissão. Neste sentido, em seu 1º artigo a Lei n. 11.788/2008 (BRASIL, 2008, pg. 1) também busca definir o termo estágio, e assim dispõe que,

“Art. 1º: Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de Ensino Médio, da Educação Especial e dos anos finais do

Ensino Fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos”. (BRASIL, 2008).

Conforme exposto, a citação acima define o termo estágio e os níveis de ensino a quais os estudantes devem estar matriculados para que possam realizar os estágios. Em seu Artigo 2º, a Lei n. 11.788/2008 (BRASIL, 2008) divide o estágio em duas modalidades, sendo a primeira modalidade o estágio obrigatório, contidos nos projetos pedagógicos dos cursos, sendo sua realização um requisito para integralizar o curso e estágio não obrigatório, realizado como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória, nessa modalidade se incluem os estágios profissionais, ou mais popularmente conhecido pelos estudantes como estágios remunerados.

Em seu artigo 3º, no parágrafo 1º, a referida lei (op. cit) normatiza que os estágios devem ser supervisionados pelas instituições de ensino e por supervisor da parte concedente, tendo efeito esta lei tanto para os estágios curriculares quanto para os estágios profissionais, assim a denominação estágio supervisionado cabe a essas duas modalidades de estágios já que a referida Lei estipula que ambos devem ser supervisionados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996) que estrutura e organiza o sistema educacional brasileiro, indica no seu Artigo 61º e Artigo 62º a formação de profissionais da educação enquanto o Artigo 65º normatiza a realização de estágios na formação docente, conforme citações abaixo,

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I– a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II– aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

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. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Conforme exposto nas citações acima, os estágios nas unidades de ensino e a articulação dos conhecimentos teóricos com a prática estão previstos em lei, evidenciando a necessidade de aproximar o estagiário da realidade escolar, na busca por uma formação voltada para a articulação entre teoria e prática que considere a melhor forma para tratar a formação inicial como uma etapa a serviço da prática, habilitando o futuro professor ao processo de profissionalização docente.

Segundo Gatti (2010) as discussões sobre o estágio curricular supervisionado que vêm atravessando os cursos de licenciaturas, os questionamentos e as teorizações são muitas, mas percebe-se na literatura nacional uma preocupação, no sentido de como potencializar esse momento da formação para que de fato venha a ser um momento de investigação, de aprendizagem e de problematização dos diferentes campos de atuação dos saberes na escola. Esses questionamentos são importantes para que os estágios não sejam compreendidos simplesmente como mais uma etapa do processo de formação, mas para que possa oportunizar aos estudantes estagiários reflexões integrativas sobre as práticas no cotidiano das escolas.

Para a referida autora (op. cit., 2010) os estágios não devem ser também compreendidos apenas como um complemento de carga horária, mas sim como um espaço onde o estudante possa conhecer como transcorre a vida no ambiente escolar. Admitindo-se essa compreensão, o estágio pode vir a constituir-se então de momentos, espaços e oportunidades onde os estagiários poderão conhecer a prática docente de profissionais educadores que já se estabeleceram na profissão docente e o trabalho desenvolvido por outros agentes da escola, entendidos como campo social de prática, nos quais poderá haver vivências de situações de aprendizagens representativas na formação dos futuros professores.

Os estágios, se bem orientados/supervisionados podem vir a se constituir em campos de conhecimento e pesquisa e, sobretudo contribuir para vivência de práticas nos sistemas de ensino e nos diferentes níveis de ensino da educação nacional.

Neste TCC parte-se da perspectiva que a prática do estágio curricular supervisionado se diferencia do estágio profissional, ou remunerado, na medida em que enquanto o estágio curricular supervisionado é o momento de um olhar específico para um determinado nível de ensino durante um curto período de tempo, no estágio remunerado os estagiários poderão permanecer num determinado programa/projeto de estágio (das agências de integração ou os próprios das instituições de ensino particulares) por até vinte e quatro meses e nessas escolas (públicas e privadas) poderão vir a vivenciar muitas experiências que contribuirão na sua formação acadêmica e profissional.

No levantamento bibliográfico realizado para compor o referencial teórico deste Trabalho de Conclusão de Curso, encontrou-se muitas produções acerca do estágio curricular supervisionado e somente quatro resultados que tratam do estágio profissional remunerado na formação de professores, sendo respectivamente uma dissertação de mestrado construída por Brito (2013), um artigo escrito por Baisch (2016), um artigo apresentado por Giacomini (2009), um artigo desenvolvido por Santos (2005) e o livro *Estágio e Docência* escrito por

Pimenta e Lima (2012) que se refere ao estágio curricular supervisionado, mas também tangencia o estágio profissional.

Embora as demais pesquisas levantadas descrevam apenas os estágios curriculares supervisionados, as discussões fundamentam a problematização deste TCC, uma vez que, buscou-se investigar se o estágio remunerado, no âmbito do Projeto “Formação Cidadã” pode ser compreendido como um espaço de formação pedagógica pelos sujeitos participantes desta pesquisa, e parte-se da premissa de que em ambas as modalidades (profissional ou curricular), se bem orientados/supervisionados, o estágio pode representar um importante eixo articulador da teoria e prática e pode vir a ser um momento estruturante da docência, aproximando os estagiários ao seu futuro campo de atuação - a escola de educação básica.

Pimenta e Lima (2012) definem o estágio como componente curricular dos cursos que formam para a docência e defendem que o estágio deve ser realizado como pesquisa, oportunizando formação de qualidade e possíveis soluções para a problemática existente nos estágios referente à dicotomia teoria e prática. As autoras (op. cit., p. 24) distinguem o estágio curricular do estágio profissional, afirmando que a finalidade do estágio curricular 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”, enquanto o estágio profissional, “[...], 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 (Ibidem, p. 24)”.

Por sua vez, Baisch (2016) busca compreender o papel do estágio remunerado na formação inicial de professores e como esse momento pode contribuir na construção da identidade profissional dos futuros professores. Os sujeitos de sua pesquisa foram seis alunos da Universidade Católica de Petrópolis (UCP), dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Letras que já haviam realizado estágios remunerados. A metodologia de sua pesquisa se constituiu em realização de entrevista com roteiro semiestruturado, análise das falas dos alunos e realização de um estudo comparativo entre estágio supervisionado e estágio remunerado.

Na apresentação dos resultados de sua pesquisa Baisch (2016), aponta que os estagiários entrevistados relataram suas insatisfações acerca dos estágios supervisionados, por quanto valorizaram os estágios remunerados, pois, estes representaram para os sujeitos da pesquisa uma grande influência. Para os sujeitos da pesquisa, a importância do estágio remunerado na sua formação residiu no fato de que não sabiam o que significa ser professor

ou como agir no espaço escolar caso tivessem realizado somente os estágios curriculares supervisionados, e assim, os estágios remunerados foi a maneira que encontraram para aprender a ensinar; de confrontar os estudos teóricos aprendidos na universidade com a prática dentro do espaço escolar; de compreender a educação e as competências, habilidades e atitudes necessárias para ser professor, compreendido como profissional do ensino e do saber.

Como conclusão de seu estudo Baisch (2016) defende que os estágios podem oportunizar aprendizagens significativas, ficando assim manifesto a sua importância para a formação profissional em qualquer área, sobretudo na formação de professores. Ao encontro dessa afirmação, coloca que os estágios são os instrumentos que auxiliarão os estagiários a articular a formação teórica e a prática ao longo do curso de formação. Nesse sentido, conclui que os estágios remunerados possibilitaram aos estagiários remunerados entrevistados condições de aprendizagem inerentes aos estágios curriculares, cumprindo a missão intermediária entre a teoria e a prática, tornando-se necessário então admitir os estágios remunerados como co-formadores na formação inicial dos futuros professores.

Giacomini (2009) buscou investigar qual a influência do estágio profissional na formação dos alunos de um curso de Licenciatura em Pedagogia, na visão dos estagiários. Como objetivos específicos, elegeu descrever e analisar concepções de alunos de um curso de Licenciatura em Pedagogia sobre sua participação em atividades de estágio profissional, destacando os motivos pelos quais resolveram realizar estágio profissional, as dificuldades para realização do estágio e as formas de enfrentamento adotadas, as contribuições do estágio para sua formação profissional, as contribuições do estágio para o aproveitamento dos estudos realizados nas disciplinas do curso de graduação e o conhecimento que possuíam sobre a legislação que regulamenta o estágio profissional.

Como metodologia da pesquisa, Giacomini (op. cit., 2009) optou por aplicar um questionário, que continha questões fechadas e abertas referentes aos dados pessoais e dados sobre participação em estágio profissional, para estudantes ingressantes no ano de 2006 num curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública, localizada no interior do Estado de São Paulo. A partir desses questionários, respondidos pelos estagiários remunerados foi possível coletar dados sobre tempo de realização do estágio; pretensões futuras quanto à instituição concedente do estágio; carga horária diária de estágio; benefícios recebidos pela contraprestação da atividade de estágio; informações referentes a se precisaram trabalhar em eventos e confraternizações da instituição e se receberam remuneração para isso; motivos que os levaram a realizar o estágio remunerado. Foi possível verificar ainda as contribuições do estágio remunerado na concepção desses sujeitos, conhecimento que

possuem sobre as leis de estágio, leis de estágio que gostariam que fossem criadas, conhecimentos que adquiriram realizando o estágio remunerado, atitudes de valorização e de desvalorização dentro da instituição concedente, cobranças existentes dentro da instituição concedente, preocupações vivenciadas dentro da instituição concedente quanto a formação dos estagiários remunerados e se conseguiam nas atividades dos estágios remunerados relacionar a teoria com a prática.

Como resultado da pesquisa, Giacomini (op. cit., 2009) aponta que a teoria nem sempre é condizente com as práticas no estágio remunerado seja porque os estagiários não tomaram conhecimento sobre elas, seja por terem se apropriado delas, mas por algum motivo não terem aderido a estas em sua prática profissional. Salientam ainda a importância que reside no fato de os estagiários, com base nas teorias e na prática de estágio, fazerem reflexões sobre a sua própria prática, uma vez que a teoria é à base da sua atuação no campo de estágio.

Santos (2005) investiga como o estágio curricular vem sendo reconhecido pelos alunos do Curso Normal Superior da Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), partindo de um projeto de estágio elaborado com bases no projeto pedagógico do referido curso e busca analisar qual a contribuição desse estágio supervisionado no processo de formação de professores generalistas para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Para construir o referencial teórico, a autora construiu quatro categorias, consideradas essenciais para compreender o papel do estágio curricular na formação inicial de professores: o estágio como espaço de construção de aprendizagens, o estágio como elemento articulador no currículo do curso de formação de professores, o estágio como elo entre diferentes níveis de ensino e o estágio como elemento articulador da relação teoria e prática. Os sujeitos de sua pesquisa foram vinte e três alunos do quinto período do Curso Normal Superior da UNIVAP, com os quais foram realizadas entrevistas semiestruturadas e encontros para discussões nos grupos focais, cujas falas foram interpretadas a partir das quatro categorias de codificação descritas pela autora.

Como resultado de sua pesquisa, Santos (2005) evidencia que não é possível assumir integralmente o Projeto de Estágio (objeto de estudo de sua pesquisa) no curso, uma vez que muitos alunos do curso Normal Superior da UNIVAP já desenvolviam atividades nas escolas de educação básica no âmbito dos estágios remunerados e o estágio curricular era então desenvolvido nesses locais. Entretanto, afirma não ser essa a melhor forma de realizar o estágio supervisionado, já que na escola não é permitido aos estagiários remunerados

participar de outras atividades ou situações pedagógicas com outros professores porque não podem se ausentar das suas próprias atividades de estágio.

A pesquisa desenvolvida por Santos (2005), embora seja relativa a um projeto de estágio no âmbito do estágio curricular supervisionado e apenas tangencie em seu *cópus* o estágio remunerado, traz muitos elementos constitutivos do estágio curricular que podem ser pensados acerca dos estágios remunerados. Quando afirma, por exemplo, que as atividades dos estágios deveriam ser objetos de análise e reflexão, que o estágio deveria permitir a agregação de outras atividades vinculadas ao currículo de formação e que a orientação e planejamento de estágio deveriam exercer papel significativo na formação dos futuros professores.

No tocante aos estágios remunerados, a referida autora (op. cit., 2005) enfatiza que é uma maneira que os estudantes encontraram para ingressar no mercado de trabalho e assim garantir uma fonte de renda, porém nesses estágios as atividades exercidas pelos estagiários se concentram mais na resolução de problemas das escolas campos do que na efetiva contribuição com o processo formativo dos futuros professores.

Nesse mesmo sentido, em sua dissertação Brito (2013), destaca o estágio remunerado na perspectiva da formação, profissionalização e precarização do trabalho docente. Para elucidar o termo estágio remunerado orienta-se pela Lei nº 11.788/2008 que normatiza os estágios para os acadêmicos e universitários. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual utilizou como metodologia a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo, a análise documental e a análise de conteúdo.

Segundo Brito (2013), as investigações acerca da profissionalização e precarização do trabalho docente têm constatado que as mesmas condições que profissionalizam o trabalho docente, contribuem para sua fragilização, e que nessa perspectiva o estágio remunerado representa um fator que pode contribuir nessa debilitação. O objeto de pesquisa da autora é o Programa Residência Educacional mantido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, e utilizando-o para problematizar o estágio remunerado, constata que a prática orientada nesse programa visa avanços nos indicadores dos sistemas de avaliação de desempenho da aprendizagem dos alunos, tendo como campo de ação as unidades de ensino públicas estaduais que apresentam fragilidades. Apresenta como resultado da pesquisa que, quanto à probabilidade de ser um espaço de formação, o programa não está ancorado às diretrizes curriculares dos cursos de licenciaturas, e que tanto a atuação do estagiário quanto seu alinhamento às normas estabelecidas acabam por ser o objetivo do programa e não a formação docente em si.

Perante os eixos que nortearam a pesquisa de campo deste TCC vislumbrou - se a necessidade de investigar as significações que os professores regentes de um Centro de Educação Infantil de Sorocaba manifestam acerca do estágio remunerado por meio de um estudo de campo. Porém, no levantamento bibliográfico realizado para este estudo não foram encontradas pesquisas que contemplassem essa perspectiva no tocante aos estágios profissionais, mas se encontrou a dissertação desenvolvida por Cardozo (2003), que investigou o papel de co-formadores - exercido por professores regentes da educação básica, no âmbito dos estágios curriculares supervisionados, oportunizando vez e voz àqueles que de fato conhecem a realidade da educação básica e recebem/acolhem os estagiários.

A referida pesquisa (op. cit., 2003) investigou as repercussões da escola na universidade, via um projeto de parceria para a formação de professores. Os participantes da pesquisa foram estudantes e professores de um curso de Pedagogia e professores das escolas parceiras (que oportunizavam os estágios). A pesquisa (op. cit.) evidenciou que, apesar de ainda ser pequena a aproximação da escola campo com a universidade, esta última encontra-se presente nas reflexões da escola, de seus agentes (professores e estagiários que participaram da pesquisa) e em algumas ações desenvolvidas no âmbito dos estágios. A referida pesquisa concluiu que estágios mais duradouros e participativos possibilitam aos estagiários interagir com professores experientes, vislumbrando melhores possibilidades de desenvolverem uma aprendizagem profissional.

Após o levantamento bibliográfico realizado para a construção do presente estudo, se evidencia que os estágios profissionais remunerados em escolas de educação básica e principalmente na Educação Infantil carecem de mais pesquisas, pois, o número de produções nacionais encontradas acerca dessa modalidade de estágio foi extremamente baixo e, portanto, insuficiente para realizar uma análise aprofundada acerca dessa temática.

3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO ESTÁGIO REMUNERADO

O estágio na Educação Infantil em seus princípios tem como objetivo aprimorar a prática em sala de aula através da observação, da prática e do funcionamento da instituição educativa. Com base nas legislações e levantamento bibliográfico realizado para esta pesquisa pode-se afirmar que na estrutura curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia os estágios curriculares supervisionados normalmente são cobrados dos licenciandos na etapa final do curso como forma de integralização do mesmo. Entretanto, existe uma modalidade de estágio a qual os estudantes das licenciaturas podem aderir estando matriculados ainda no início da graduação, trata-se dos estágios profissionais remunerados.

Os estágios remunerados podem ser realizados em instituições públicas ou privadas, por meio de agências de integração ou por meio de processos seletivos próprios de cada instituição concedente do estágio.

Na cidade de Sorocaba existe um Projeto, denominado “Formação Cidadã”, que insere estudantes de cursos de Licenciaturas na educação básica, em salas da Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais da rede pública municipal de ensino. Esse projeto é desenvolvido em parceria com o Centro de Integração Empresa Escola (CIEE) por meio da celebração de um Acordo de Cooperação, baseado na Lei Federal nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, que regulamenta os estágios.

O Projeto “Formação Cidadã” objetiva contribuir com a formação dos estudantes estagiários, possibilitando-lhes atuar junto aos profissionais da rede municipal de ensino, inserindo-os no cotidiano das unidades de ensino municipais, proporcionando-lhes experiências profissionais que permitam desenvolver consciência crítica, compreender a realidade educacional e intervir sobre ela (SOROCABA, 2020).

O Centro de Integração Empresa Escola além de programas de aprendizagem e estágio mantém outros programas de cunho assistencial. De acordo com seu portal eletrônico,

“O Centro de Integração Empresa Escola – CIEE é uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos e de fins não econômicos, reconhecida como entidade de assistência social que, por meio de diversos programas, dentre eles os de aprendizagem e o estágio de estudantes, possibilita aos adolescentes e jovens uma formação integral, ingressando-os ao mundo do trabalho” (CIEE, 2020).

A Prefeitura Municipal de Sorocaba, por meio da sua Secretaria Municipal de Educação mantém o Projeto “Formação Cidadã”, cuja seleção dos estagiários é realizada pelo

CIEE, assim como a elaboração e realização das provas dos processos seletivos. O processo seletivo constitui-se de uma prova objetiva de caráter classificatório e é destinada a formação de quadro reserva para estagiários de nível superior dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras (português/inglês), Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, Artes, Geografia e História.

As vagas de estágio remunerado são disponibilizadas de acordo com as necessidades e critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba, em conformidade com as normas de estágio estabelecidas com os cursos de licenciatura, de acordo com a necessidade de cada instituição municipal de ensino e de acordo com a Lei do Estágio nº 11.788/2008. Havendo necessidade de estagiários nas escolas e creches municipais de Sorocaba, o CIEE procederá com a convocação dos candidatos, que obedecerá a classificação final obtida no processo seletivo. O candidato aprovado no processo seletivo será convocado para o processo de atribuição de vagas de estágio remunerado e poderá então celebrar um Termo de Compromisso de Estágio com o CIEE.

O Termo de Compromisso de Estágio (TCE) é o documento que formaliza as condições para a realização do estágio remunerado e particulariza a relação jurídica existente entre o estudante, a concedente e a instituição de ensino na qual o estagiário está matriculado, uma vez que não há vinculação empregatícia, nos termos da Lei nº 11.788/2008.

O TCE contém dados documentais referentes: a instituição de ensino, a concedente, ao estagiário, informações da vigência do contrato de estágio, carga horária diária e semanal do estágio, bolsa auxílio e auxílio-transporte mensal, obrigações da instituição de ensino, obrigações da concedente, obrigações dos estagiários e dados sobre a apólice de seguros contra acidentes pessoais. Determina ainda o plano de atividades do estágio.

O plano de atividades do estágio remunerado do Projeto Formação Cidadã estabelece que os estagiários deverão conhecer o planejamento mensal do professor regente, auxiliar e participar do trabalho pedagógico, dos projetos e das atividades desenvolvidas pelos docentes e demais profissionais da equipe escolar, atentar-se ao educar e cuidar, desenvolvendo atividades de rotina com os alunos. Sob orientações da equipe pedagógica e respeitando a sua condição de educador em formação, os estagiários poderão desenvolver ações que contemplem metodologias variadas a fim de atender as necessidades de aprendizagem dos educandos. Estabelece ainda que caso necessário o estagiário deverá atuar como apoio para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que deverão participar das reuniões, formações e convocações da unidade em que estiverem estagiando e da Secretaria Municipal de Educação.

Torna-se necessário esclarecer que embora no TCE conste essa cláusula que informa que os estagiários deverão participar das reuniões, formações e convocações da unidade em que estiverem estagiando e da Secretaria Municipal de Educação, efetivamente a Secretaria de Educação não convoca os estagiários para formações e/ou reuniões específicas desde o ano de 2014 devido a mudanças de gestão na política da própria Secretaria, que atualmente fornece orientações gerais aos estagiários somente no dia da atribuição de vagas de estágio remunerado. Quanto às unidades de ensino, os estagiários remunerados são convocados a participarem de reuniões pedagógicas bimestrais, se estas forem realizadas em seu período de estágio. Se as reuniões forem realizadas fora do horário de estágio, os estagiários não podem participar porque não podem atuar fora do horário estabelecido no TCE e não são realizadas formações pedagógicas nas unidades de ensino para os estagiários remunerados.

A atribuição de vagas de estágio remunerado é realizada por uma equipe da Secretaria Municipal de Educação, denominada Coordenação de Estágios, e nos dias das atribuições, antes do início do processo de atribuição, as profissionais dessa coordenadoria transmitem diversas orientações aos estagiários, como por exemplo, orientações gerais sobre o que é e como funciona o Projeto “Formação Cidadã” e quais são seus objetivos, orientam acerca de comportamentos ou ações inadequadas e/ou incoerentes durante os períodos de estágio, fornecem informações sobre desligamento do projeto ou desistência por qualquer motivo, sobre prorrogação ou aditamento de contrato, sobre o que fazer caso o estagiário necessite mudar de instituição de Ensino superior durante a vigência do contrato de estágio, informações sobre prazos de recebimento, nas instituições de Ensino superior, do TCE, informações sobre rescisão de contrato, abandono de estágio e faltas. São reforçadas também as orientações do plano de atividades do estágio, ou ainda as funções que os estagiários devem desempenhar dentro do estágio remunerado.

Somente após serem aprovados no processo seletivo, participarem do processo de atribuição de vagas e providenciarem a documentação necessária ao CIEE e ao setor de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de Sorocaba, os estagiários estarão aptos a iniciar o estágio remunerado na instituição de ensino que escolheu, ou lhe foi designado no dia da atribuição.

Após concluir todas as burocracias e entrega de documentos aos órgãos responsáveis, conforme especificado no parágrafo anterior, o estagiário remunerado poderá se apresentar à escola. A direção, vice direção ou orientação pedagógica das escolas deverá receber os estagiários, efetuar a conferência dos documentos de atribuição do estagiário àquela escola e designar uma turma na qual o estagiário permanecerá durante o ano letivo, ou quando for o

caso, esclarecer ao mesmo que sua atuação será necessária na condição de volante dentro da escola, isso é, o estagiário não permanecerá fixo em uma única turma, mas exercerá suas funções em todas as turmas que necessitarem de sua colaboração.

3.1 Campo de Realização e Sujeitos da Pesquisa

A unidade de ensino que serviu de campo de estudo para esta pesquisa é um Centro de Educação Infantil (CEI) situado na Zona Norte de Sorocaba, mantido pela Prefeitura Municipal de Sorocaba, está subordinado à Secretaria Municipal de Educação e integra o Sistema Municipal de Ensino. Está destinada ao atendimento de crianças de 04 meses a 05 anos de idade. Os horários de atendimento aos alunos são das 07h00 às 17h00 para os alunos do período integral, das 07h50min às 11h50min para os alunos do período matutino (parcial) e das 13h00 às 17h10min para os alunos do período vespertino (parcial).

A unidade atende hoje 280 alunos e possui: 01 turma do agrupamento Creche I (destinado ao atendimento de crianças de 01 ano a 02 anos de idade), 02 turmas do agrupamento Creche II (destinado ao atendimento de crianças de 02 anos a 03 anos de idade), 03 turmas do agrupamento Creche III (destinado ao atendimento de crianças de 03 anos de idade a 04 anos incompletos), 03 turmas do agrupamento Pré I (destinado ao atendimento de crianças de 04 anos de idade) e 01 turma do agrupamento Pré II (destinado ao atendimento de crianças de 05 anos de idade), totalizando o atendimento à 10 turmas. Excetuando as turmas dos agrupamentos Pré-Escola I e Pré-Escola II, as demais são atendidas em período integral. O CEI possui 8 salas de aula, 1 brinquedoteca, 1 sala de vídeo, 1 secretaria, 1 sala de direção, 1 sala de professores, 1 almoxarifado, 1 refeitório, 1 pátio, 1 parque, 1 jardim sensorial, 1 estacionamento para carros, 2 cozinhas, 1 área de serviço, 4 banheiros para adultos, 6 banheiros para alunos e 2 banheiros adaptados para pessoas portadoras de deficiências física.

Integra a estrutura organizacional da escola uma diretora, uma orientadora pedagógica, corpo docente formado por dez Professores de Educação Básica (PEB I), vinte e três auxiliares de educação, uma auxiliar de apoio administrativo, doze estagiárias remuneradas vinculadas ao Projeto “Formação Cidadã”, duas funcionárias terceirizadas responsáveis pela merenda e três funcionárias terceirizadas responsáveis pela limpeza da unidade. O CEI tem como finalidade o desenvolvimento integral dos alunos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, conforme disposto na LDB nº 9394/1996 e oferece atendimento aos alunos com necessidades educacionais

especiais através de agrupamento em classes comuns por meio de processo de inclusão, flexibilização e adaptações curriculares.

Ao compor o grupo de pesquisa com as equipes de gestão, de docentes e estagiários remunerados do Projeto Formação Cidadã vinculados a um CEI localizado na Zona Norte de Sorocaba, esta pesquisa de campo vislumbrou identificar quais concepções acerca do estágio remunerado na Educação Infantil esses sujeitos manifestavam e como compreendem seu próprio papel nesse processo. Para esta pesquisa, optou-se pela aplicação de questionários com questões abertas e fechadas aos participantes. Os questionários foram elaborados de forma que contemplassem perguntas pertinentes e significativas para as questões discutidas nessa pesquisa, mas que também pudessem tornar possível identificar as significações dos sujeitos participantes quanto à temática pesquisada.

Das doze estagiárias remuneradas vinculadas ao Projeto “Formação Cidadã” e que atuam no CEI no qual foi realizado o estudo de campo, somente seis aceitaram participar dessa pesquisa. A equipe gestora formada por direção e orientação pedagógica, quando convidadas aceitaram prontamente participar. Todas as dez docentes que atuam na unidade foram convidadas a participarem da pesquisa, pois, todas contam com a atuação de estagiárias remuneradas em suas turmas, porém, apenas quatro docentes aceitaram participar dessa pesquisa.

3.2 Procedimentos e Construção de dados

Esta pesquisa tem caráter quali-quantitativo, na busca da compreensão do entendimento dos sujeitos envolvidos em sua relação com a organização e desenvolvimento dos estágios remunerados e seu papel nas perspectivas formativas. Em conjunto com a pesquisa bibliográfica, foi utilizado como procedimento de pesquisa a aplicação de questionários diferenciados para os gestores, professores e estagiários remunerados do Projeto Formação Cidadã. Com base em Manzato e Santos (2012) há o alerta de que a utilização de questionários para levantamento de dados para pesquisa quali-quantitativa requer cuidado especial, pois, se deve considerar não apenas a obtenção de respostas sobre questões de interesse no aprofundamento das análises para validação dos resultados, mas também o aspecto quantitativo que auxilia o pesquisador no levantamento e dimensão dos impactos de fatores a serem explorados quanto ao grupo envolvido na investigação.

Para a confecção dos questionários, a fundamentação se deu também pela Pesquisa Documental, uma metodologia que trouxe elementos para compreender e relacionar as respostas obtidas dos sujeitos participantes da investigação. O uso de documentos em pesquisa permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros, como aponta Cellard (2008). Como procedimento, a análise documental permite a obtenção de informações sobre o problema de pesquisa e um panorama das ações desenvolvidas no campo do estágio remunerado. A seleção dos documentos que foram analisados não se deu de forma aleatória, mas em função dos objetivos de nossa investigação, como orienta essa técnica de abordagem de dados qualitativos, na definição de Lüdke e André (1986).

Os documentos analisados foram utilizados como fontes de informações e esclarecimentos sobre questões que podem surgir no desenvolvimento da pesquisa, bem como auxiliar na elaboração de questões para os outros procedimentos da investigação. As informações obtidas foram interpretadas e sintetizadas a partir de uma estrutura teórica, pois, segundo May (2004) os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados para que o seu conteúdo seja entendido, e a partir desta concepção os estudos embasaram a elaboração dos questionários em anexo. Na presente pesquisa utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice IV) atendendo assim aos procedimentos éticos na pesquisa em Educação.

As perguntas dos questionários destinados aos participantes da pesquisa foram elaboradas de forma que fosse possível identificar como esses sujeitos compreendem o estágio remunerado do Projeto Formação Cidadã na Educação Infantil e como significam o seu próprio papel nesse processo. Assim, inicialmente às docentes e equipe de gestão foram questionados de quais formas eles acreditavam contribuir na formação dos estagiários remunerados. Foi questionado também a esses participantes se solicitam que os estagiários remunerados realizem algum tipo de planejamento e registro de suas ações, e no caso de resposta afirmativa, solicitava-se que o participante apontasse em quais momentos e com qual frequência isso ocorria. Também se questionou se forneciam devolutivas para os estagiários remunerados acerca das práticas e/ou atividades desenvolvidas por eles e em quais aspectos buscam orientar os estagiários remunerados com os quais trabalham.

Diante desta pesquisa, se buscou averiguar como compreendem o papel do estágio remunerado na formação inicial dos futuros professores, quais as principais dificuldades e/ou potencialidades encontram nas atividades desenvolvidas pelos estagiários remunerados e qual

a importância de haver espaços e momentos para que os estagiários remunerados pudessem refletir sobre a prática junto a seus pares.

Aos docentes foi perguntado ainda se quando realizaram sua própria graduação (curso de licenciatura) ou ao longo da sua vida profissional receberam formação que os capacitasse participar do processo formativo de estagiários e qual acreditavam ser o seu papel profissional em relação ao professor em formação (estagiários remunerados), se acreditavam possuir aporte teórico para exercer uma dimensão formativa quanto a formação inicial dos estagiários remunerados e qual a importância de os estagiários remunerados do Projeto Formação Cidadã receberem formação e orientação na prática, fornecidas pela Secretaria de Educação e/ou pelo CEI, referente às especificidades da Educação Infantil.

Os questionários destinados aos estagiários remunerados inicialmente continham perguntas sobre idade, sexo, qual curso de graduação estão matriculados, modalidade de ensino, período e instituição de Ensino Superior em que estudam e tempo de atuação no estágio remunerado do Projeto Formação Cidadã, essas perguntas objetivavam conhecer o perfil dos estagiários. A primeira questão aberta, aplicada aos estagiários remunerados por meio do questionário, perguntava se os docentes e equipe de gestão do CEI, ao qual estão vinculados, solicitam que os estagiários remunerados realizem algum tipo de planejamento de atividades e registro de suas ações e, em caso de resposta afirmativa, pedia-se para que o participante apontasse por quais meios e como são fornecidas essas devolutivas.

Buscando identificar a percepção dos estagiários remunerados quanto a reflexão sobre a prática se questionou aos mesmos, se consideram importante haver espaços e momentos para reflexão junto aos profissionais do CEI referente às práticas e atividades desenvolvidas por eles no estágio remunerado do “Projeto Formação Cidadã”. Também foi perguntado com quais atividades desenvolvidas no estágio remunerado eles mais se identificaram e quais as contribuições docentes. Por fim, se questionou aos estagiários quais acreditam ser as contribuições do estágio remunerado do Projeto Formação Cidadã na sua profissionalidade docente e se consideram importante haver formações pedagógicas, fornecidas pela Secretaria de Educação e/ou pelo CEI, acerca das especificidades da Educação Infantil e de quais maneiras acreditam que essas formações podem condicionar ou contribuir na sua prática.

4 PROJETO “FORMAÇÃO CIDADÃ” – COMO ESPAÇO FORMATIVO

Como já apontado, esta investigação visa analisar a relação da formação docente, qualidade do Ensino superior ofertado no Brasil e os objetivos da prática do estágio remunerado no âmbito escolar, mais especificamente, na Educação Infantil – modalidade creche (destinada ao atendimento de crianças de zero a três anos de idade). Como o estágio remunerado é também um modelo normativo muito presente na formação inicial dos profissionais da educação esta pesquisa propõe uma reflexão sobre o olhar dos universitários no campo do estágio remunerado na Educação Infantil, buscando compreender as relações de trabalho que perpassam sua prática em conjunto com os professores e gestores.

4.1 Análise dos questionários aplicados às docentes e equipe de gestão do Centro de Educação Infantil

As docentes que participaram da pesquisa de campo deste TCC se encontram na faixa etária entre 30 e 50 anos de idade. Todas possuem o curso superior de Licenciatura em Pedagogia e somente uma delas antes de cursar Pedagogia já era formada numa graduação de Licenciatura em disciplina específica. Três dessas docentes possuem pelo menos um curso de pós-graduação na área da Educação, tendo sido citados os cursos de Contação de Histórias, Dificuldades de Aprendizagem, Alfabetização e Letramento e Transtorno do Espectro Autista. Uma dessas docentes possui duas Pós-Graduações na área de Gestão Empresarial, não tendo realizado nenhuma pós-graduação na área da educação. Uma docente atua na Educação Infantil há dezoito anos na rede municipal de ensino de Sorocaba e três docentes atuam há dez anos na mesma rede, sendo cinco anos no Ensino Fundamental e cinco anos na Educação Infantil.

Quanto às integrantes da equipe de gestão que participaram da pesquisa de campo deste TCC ambas se encontram na faixa etária entre cinquenta e cinquenta e cinco anos de idade. Ambas possuem cursos de pós-graduação na área da educação, tendo sido citados os cursos de Psicopedagogia, Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica e ambas são servidoras públicas atuando na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba há dezoito anos. Uma das gestoras ao longo desses dezoito anos exerceu os cargos de Professor de Educação Básica, Orientação Pedagógica e há cinco anos exerce o cargo de Direção na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba. A outra gestora exerceu os cargos de Auxiliar de Educação em creches,

Professor de Educação Básica na Educação Infantil e há dois anos exerce o cargo de Orientação Pedagógica na mesma rede.

Em resposta a primeira pergunta, que questionava como a equipe de gestão e docentes acreditam contribuir na formação das estagiárias remuneradas do Projeto Formação Cidadã, obteve-se como resposta que essas estagiárias são orientadas pela gestão principalmente em suas dificuldades, por meio de orientações verbais, sugestão de leituras e nas reuniões organizadas na escola e nas quais são propostas atividades lúdicas e as estagiárias podem participar.

As docentes responderam que contribuem na formação das estagiárias remuneradas auxiliando-as e orientando-as no que for preciso, buscam incluí-las nas atividades propostas, por meio das trocas de ideias, indicam materiais teóricos e pedagógicos da área da educação para leitura e ensinam por meio da prática e das rotinas diárias nas quais as estagiárias auxiliam e aprendem por meio das atividades ofertadas aos alunos. Três docentes responderam que oportunizam alguns momentos para que as estagiárias remuneradas com as quais trabalham possam aplicar atividades pedagógicas aos alunos.

Percebe-se nas respostas das docentes que elas relacionam a formação e o aprendizado das estagiárias à experiência vivenciada no trabalho desenvolvido para os alunos, isto é, para elas as estagiárias aprendem quando são incluídas nas atividades pedagógicas e podem observar e/ou aplicar as atividades propostas, como por exemplo, roda de músicas, contação de histórias etc. Entretanto, nota-se que nem todas as docentes afirmam que as estagiárias podem planejar uma aula ou atividades para serem desenvolvidas com os alunos, apenas metade delas afirmam que oportunizam às estagiárias aplicarem atividades pedagógicas aos alunos, mas não esclarecem de quais formas isso ocorre.

Por sua vez, as gestoras acreditam que as reuniões escolares se constituem em momentos de formação, assim como acreditam que sugestões de leituras e as elucidações das dificuldades apresentadas pelas estagiárias no desenvolvimento de suas atividades podem contribuir na formação das mesmas. Não se nega o potencial formativo das reuniões, entretanto, torna-se necessário esclarecer que atualmente as reuniões pedagógicas são desenvolvidas bimestralmente, apenas em um curto período de tempo, num intervalo de uma hora a no máximo duas horas, pois, não pode ocorrer suspensão de aulas para os alunos, e assim nem todos os estagiários conseguem participar das reuniões, uma vez que quando são realizadas no período da manhã os estagiários que atuam no período da tarde não conseguem participar, por não estarem em seu horário de trabalho, e quando as reuniões são

desenvolvidas no período da tarde os estagiários que atuam no período da manhã não conseguem participar.

Ao questionar se são solicitados às estagiárias remuneradas do Projeto Formação Cidadã planejamento e registro de suas ações e os momentos e frequência com que isso ocorre, obteve-se como resposta por parte da gestão que é solicitado um relatório mensal de observação, diante do trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica e por elas mesmas (estagiárias) e enfatizaram que durante a semana é oportunizado às estagiárias remuneradas um dia em que podem dirigir uma atividade com os alunos, sob a supervisão do professor regente.

A essa questão, embora algumas docentes tenham respondido que solicitam um relatório mensal das atividades desenvolvidas às estagiárias, nem todas reconhecem que oportunizam esse dia que a equipe de gestão afirma existir e no qual os estagiários poderiam dirigir atividades com os alunos. Uma docente respondeu que solicita às estagiárias remuneradas o planejamento de uma atividade ou brincadeira, de acordo com os temas que estão sendo trabalhados; uma docente respondeu que solicita relatório mensal das atividades desenvolvidas pelas estagiárias em sala de aula e que pensa ou discute todas as atividades propostas aos alunos junto às estagiárias, informando-as em quais momentos será necessário a sua colaboração nas atividades desenvolvidas; três docentes responderam que não solicitam planejamentos e registros às estagiárias, entretanto esclarecem às mesmas que elas fazem parte do processo de formação das crianças/alunos.

Percebe-se pelas respostas obtidas acerca desse questionamento que a preocupação maior se concentra no registro das ações já realizadas pelas estagiárias e não no planejamento de atividades para os alunos por parte das estagiárias, evidentemente que o planejamento de atividades pedagógicas seja função dos docentes efetivos, entretanto, cabe questionar por que parece haver um descompasso entre as respostas fornecidas, quando a equipe de gestão afirma haver durante a semana um dia em que as estagiárias remuneradas podem dirigir uma atividade com os alunos com a supervisão do docente, mas nem todos as docentes reconhecerem essa prática. Quando três docentes afirmam não solicitarem planejamentos e registros de ações às estagiárias, torna-se necessário refletir se essas docentes não oportunizam outras experiências (como a regência, por exemplo) às estagiárias por entenderem o papel dessas estagiárias apenas como o de ajudantes em seu trabalho e, portanto, não considerarem ser necessário manifestar um compromisso de formação com essas estudantes, ou se a causa dessa negativa seria a falta de tempo para o desenvolvimento e acompanhamento de novas atividades propostas pelas estagiárias. Por meio das respostas a

essa questão ficou evidente que cada docente que participou desta pesquisa usa de seu livre arbítrio para atuar junto as estagiárias, o que resultou numa diversidade de práticas.

Quanto ao fornecimento de devolutivas para as estagiárias remuneradas acerca das atividades desenvolvidas por elas, a equipe de gestão respondeu que as devolutivas são realizadas nas reuniões ou quando necessárias e no tocante a quais aspectos buscam orientar as estagiárias remuneradas responderam que as orientações são feitas através de livro de comunicados, em todos os aspectos, como por exemplo, horários, os procedimentos da unidade e outros. Por sua vez, as docentes responderam que fornecem devolutivas por meio de *feedbacks* diários sobre as atividades desenvolvidas pelas estagiárias remuneradas, por meio de conversas sobre os pontos positivos e negativos das atividades desenvolvidas junto aos alunos. Uma docente sinalizou que as estagiárias remuneradas têm acesso a seu semanário, nos quais há registros das atividades desenvolvidas.

Percebe-se pela resposta da equipe de gestão que há uma preocupação maior com as regras e procedimentos normativos e de conduta do CEI, daí terem enfatizado o aspecto horário, referindo-se ao cumprimento correto de horários de estágio por parte das estagiárias, isso é, não pode haver atrasos nos horários de entrada e nem saídas antecipadas por parte deles sem uma justificativa e permissão da equipe de gestão, assim como as faltas devem ser justificadas. Já as docentes parecem se preocupar mais em fornecer devolutivas diárias sobre as ações e atividades pedagógicas desenvolvidas junto aos alunos, na busca de identificar o que precisa ser melhorado. O acesso ao semanário, permitido por uma das docentes às estagiárias com os quais trabalha pode constituir-se numa importante ferramenta, uma vez que o planejamento das atividades a serem trabalhadas com os educandos (crianças) geralmente é fonte de aprendizados, já que todas as atividades pedagógicas propostas tem que estar em consonância com as normativas legais curriculares que regem o sistema educacional e de acordo com a faixa etária atendida, e geralmente esses semanários e planejamentos são supervisionados pelos orientadores pedagógicos e/ou pela direção dos Centros de Educação Infantil, para constatação se estão de acordo com as prerrogativas legais e de acordo com a matriz curricular do município.

A equipe de gestão do CEI compreende que o estágio remunerado do Projeto Formação Cidadã na formação inicial dos futuros professores é de suma importância e enfatizam a ideia de que os estágios podem oportunizar momentos de captação da realidade da escola e da prática dos seus professores.

As docentes salientaram em suas respostas que o estágio é fundamental na formação prática dos futuros professores e que estagiar é uma oportunidade de crescimento pessoal e

profissional que permite aprofundar conhecimentos, ampliar o vocabulário, aprender estratégias para solucionar problemas, desenvolver o raciocínio, a capacidade e o espírito crítico. Para as docentes, é durante o estágio que o estagiário vivenciará as práticas escolares e terão a oportunidade de colocar em prática os conteúdos aprendidos na graduação. Uma docente respondeu que o estágio auxilia os estagiários na medida em que evidencia que no desenvolvimento do curso de graduação, observa-se que nem sempre a teoria condiz com a realidade.

Diante dessas respostas fica evidente que a maioria das participantes reconhecem que é na prática que se consolida as aprendizagens teóricas e onde se verificam as habilidades necessárias para se exercer o magistério, entretanto, na fala de um dos sujeitos está presente o velho discurso de que nem sempre a teoria condiz com a realidade. Contrariando a concepção dessa docente, torna-se necessário salientar que as teorias surgem das necessidades práticas presentes na realidade e que esta visão é essencial para a busca de alternativas na formação do educador. É possível inferir que há uma grande possibilidade de que a docente tenha usado a expressão “que nem sempre a teoria condiz com a realidade” para expressar que na escola a realidade é mais difícil do que se apresenta nas teorias, devido as inúmeras cobranças (im)postas à escola e seus profissionais.

Questionadas quanto às dificuldades e/ou potencialidades no desenvolvimento das atividades pelas estagiárias remuneradas, a equipe de gestão respondeu que não há um horário semanal para formação destinada aos estagiários junto a equipe pedagógica, que elencaram como sendo uma dificuldade, outra dificuldade apontada é relativa às faltas ao estágio apresentadas por algumas das estagiárias remuneradas, o que é caracterizado pela equipe de gestão como falta de comprometimento.

As docentes responderam como potencialidades, o envolvimento das estagiárias remuneradas com os alunos e demais integrantes da equipe pedagógica e o fato de as estagiárias remuneradas possuírem iniciativa. As docentes listaram como dificuldades, adequar as atividades planejadas por seus estagiários para as faixas etárias dos alunos e a insegurança apresentada pelas estagiárias remuneradas no desenvolvimento das atividades em sala de aula. Uma docente pontuou que algumas colegas professoras não dão oportunidades para as estagiárias participarem das atividades pedagógicas e lista esse aspecto como uma dificuldade.

Pelas respostas obtidas pode-se evidenciar a importância que representaria a existência de um horário semanal para formação, destinado aos estagiários remunerados junto à equipe pedagógica. Os participantes manifestam que nesse momento/espço muitas das dificuldades

expostas poderiam ser solucionadas pontualmente e poderiam ocorrer ainda alinhamentos quanto ao que se propõe aos estagiários, quanto às atividades pedagógicas que podem desenvolver, por exemplo. Entretanto, também se percebe desencontro na fala dos sujeitos, pois, enquanto algumas docentes e até mesmo a equipe de gestão afirmam ser uma prática da unidade os estagiários aplicarem atividades pedagógicas aos alunos ao menos uma vez por semana, uma docente pontuou como sendo uma dificuldade o fato de algumas das docentes com os quais trabalha não oportunizarem aos estagiários a participação efetiva nas atividades pedagógicas, isso é, não oportunizarem nada além da observação e os cuidados dos educandos/alunos.

Quando indagado às docentes se na graduação (curso de licenciatura) ou ao longo da sua vida profissional receberam formação que as capacitasse participarem do processo formativo de estagiários, e qual acreditavam ser o seu papel profissional em relação ao professor em formação (estagiários remunerados), duas docentes responderam afirmativamente e duas docentes afirmaram não ter recebido formação específica nem na graduação e nem ao longo de sua vida profissional que as capacitassem a serem formadores.

As docentes que responderam afirmativamente compreendem seu papel em relação aos estagiários remunerados, como orientadores e norteadores, que devem direcionar o professor em formação, indicando-lhes os caminhos a percorrer, tirando dúvidas, incentivando-os a nunca desistir e oferecendo subsídios para que os professores em formação tenham experiências agradáveis e se sintam capazes de exercer o ofício. Duas dessas docentes salientaram que seu papel formativo reside no fato de mostrar aos estagiários remunerados a relação teoria e prática, e que as trocas de experiências ajudam muito e outras duas docentes afirmaram ter sido estagiárias remuneradas quando cursaram o curso de Licenciatura em Pedagogia, que aprenderam muito nesse processo e ressaltaram que na faculdade vê-se mais a teoria, e que a prática só acontece quando de fato se exerce a função docente.

Pelas respostas obtidas à questão, ficou evidente que enquanto algumas docentes concebem que seu espaço de atuação e sua tarefa é a de orientação e aconselhamento, outros acreditam que podem servir de modelos, transmitindo aos estagiários conhecimentos e técnicas sobre a atividade docente. Entretanto, embora a maioria dessas docentes reconheça a dimensão formativa que exercem na relação com os estagiários remunerados, duas docentes afirmaram não ter recebido formação específica nem na graduação e nem ao longo de sua vida profissional, que as capacitassem a ser formadores dos estagiários remunerados. Considerando este fator, é presumível afirmar que essa responsabilidade não pode ser atribuída totalmente aos docentes, nem tampouco somente a escola campo ou somente a

instituição de Ensino superior a qual esses estagiários estão vinculados, mas pelo composto destes com outros entes como por exemplo os órgãos gestores da Secretaria de Educação.

O questionário destinado às docentes contemplava uma pergunta acerca de quais aspectos buscavam orientar os estagiários remunerados do Projeto Formação Cidadã, ao que se obteve como resposta: informá-los sobre o planejamento pedagógico semanal e/ou diário, assim como informar os meios e recursos que serão utilizados na aplicação das atividades, orientar como deve ser aplicado as atividades para os alunos. Quatro docentes responderam que solicitar o planejamento ou aplicação de uma atividade ou brincadeira semanalmente está entre os aspectos nos quais buscam orientar os estagiários remunerados. Duas docentes responderam que buscam orientar quanto a conduta que os estagiários devem portar, como integridade, adaptabilidade, resolução de problemas, pró-atividade, lealdade, pontualidade, trabalho em equipe, solidariedade etc.

Pelas respostas obtidas fica evidente que as docentes buscam orientar os estagiários em diversos aspectos, tanto aos aspectos relativos ao ambiente escolar como um todo, quanto também a aspectos comportamentais que devem desenvolver no estágio, buscando legitimar esse espaço.

O questionário destinado às docentes também considerava a seguinte assertiva: Partindo da perspectiva que o docente pode exercer uma dimensão formativa quanto à formação inicial dos estagiários remunerados, você considera ter aporte teórico para exercer tal empreitada? Se considera, favor apontar lacunas, que você considera existirem no âmbito do estágio remunerado do Projeto Formação Cidadã, que quando sanadas poderá representar melhorias ao estágio remunerado e para os estagiários.

Exceto duas, as demais docentes responderam afirmativamente quanto ao possuir aporte teórico para exercer dimensão formativa quanto a formação inicial dos estagiários remunerados e enfatizaram seu papel nesse processo como aquele que precisa estimular e incentivar os estagiários remunerados a terem iniciativa quanto as práticas pedagógicas, desenvolvendo atividades nas quais os estagiários possam participar e sentirem-se seguros para desempenharem suas atividades. As docentes colocaram que a função do estágio seria a de estabelecer o primeiro contato de muitos estudantes com o mercado de trabalho e que seu papel é o de compreender que a formação do estagiário remunerado deve se dar de forma integrada aos processos de ensino aprendizagem, permitindo uma reflexão sobre a ação profissional.

Quanto às lacunas que acreditam existir no âmbito do estágio remunerado do Projeto Formação Cidadã, as docentes apontaram a falta de formações mensais com os estagiários

remunerados nas quais eles possam socializar quais atividades aplicaram ao longo do mês, o que aprenderam, com quais atividades mais se identificaram e quais menos gostaram. Apontaram ainda a baixa remuneração ofertada aos estagiários remunerados por meio da bolsa auxílio, como uma lacuna que poderia ser melhorada.

Percebe-se nas respostas novamente uma preocupação com a falta de formações mensais com os estagiários remunerados, nos quais eles possam realizar reflexão sobre as práticas, surgiu também a questão da bolsa auxílio. Parece estar implícito um entendimento de que melhorias na remuneração desses estagiários poderia representar maior comprometimento por parte destes, reduzindo as faltas no estágio, por exemplo.

Quando indagadas, sobre qual a importância de os estagiários remunerados do Projeto Formação Cidadã receberem formação e orientação na prática, fornecidas pela Secretaria de Educação e/ou pelo CEI, referente as especificidades da Educação Infantil, a equipe de gestão do CEI respondeu que é de grande importância haver espaços e momentos para que os estagiários remunerados do Projeto Formação Cidadã possam refletir sobre a prática junto a seus pares, porém salientaram que oficialmente não existe este momento e que quando são necessários momentos para alinhamento das ações, o CEI conta com a colaboração dos auxiliares de educação, que permanecem nas salas com os alunos, para que os estagiários remunerados possam se ausentar para realização desses momentos.

Quanto a importância de os estagiários remunerados do Projeto Formação Cidadã receberem formação e orientação na prática, fornecidas pela Secretaria de Educação e/ou pelo CEI, referente às especificidades da Educação Infantil, a equipe de gestão respondeu que é algo muito importante, entretanto consideram ser suficiente as orientações fornecidas no CEI durante os momentos de planejamento, reuniões de equipe e na Reunião de Avaliação Ensino Aprendizagem de Educação Infantil.

Quanto ao processo formativo, a equipe docente que participou da pesquisa respondeu que a importância reside no fato de que o estagiário remunerado terá a oportunidade de participar das atividades em sala de aula, dos momentos diversificados, conhecer na prática os eixos que permeiam a Educação Infantil e se familiarizar com o ambiente escolar, respeitando a si, ao outro e a todos, e em especial a individualidade de cada criança, salientaram que a formação e orientação aos estagiários remunerados oportunizará na prática o crescimento pessoal e profissional e que a formação é de suma importância para ressaltar o que pode e o que não pode ser feito pelo estagiário remunerado. Uma docente manifestou que não há tempo disponível para essas formações serem realizadas no CEI e outra manifestou que a Secretaria de Educação não oferta essas formações atualmente. Uma docente enfatizou que com a

orientação para a prática os estagiários remunerados terão uma experiência a mais e que somente as licenciaturas não conseguem dar o suporte necessário para a prática em sala de aula.

Por meio das respostas obtidas, fica claro que a equipe pedagógica concorda em alguns pontos quanto à oferta de formações e orientação na prática aos estagiários referente as especificidades da Educação Infantil. Embora compreendam o estágio enquanto ato educativo da escola (CEI) e reconheçam os benefícios que essas formações poderiam representar na atuação dos estagiários dentro da creche e com as crianças, a equipe de gestão considera suficiente a formação oferecida nas reuniões pedagógicas, assim como um docente enfatiza a falta de tempo para a realização de formações pedagógicas, já a maioria das docentes parece compreender que formações pedagógicas sobre as especificidades da Educação Infantil possibilitaria aos estagiários a ampliação do olhar acerca dos processos educacionais no âmbito da docência nas instituições da infância e acerca de suas próprias práticas.

Diante de todas as respostas fornecidas pela equipe de gestão e equipe docente do CEI constatou-se a necessidade de especificação das responsabilidades formativas dos professores regentes e da própria escola (CEI) no estágio remunerado do Projeto Formação Cidadã.

Embora, como apontado, a maioria das docentes que participaram da pesquisa acreditem na importância das contribuições que podem exercer na formação dos estagiários, para algumas delas parece não haver clareza sobre o que se espera delas e de quais formas podem intervir na formação dos estagiários.

Porquanto, não haja especificação bem estabelecida do papel ou funções que esses professores devem desempenhar nessa modalidade de estágio, a sua atuação junto aos estagiários remunerados acaba por se dar de maneira que o estagiário é compreendido mais como um auxiliar/ajudante, do que propriamente um professor em formação, permanecendo a formação pedagógica desses estagiários à mercê do modo como cada um desses professores se prontificam ou não a intervir nesse processo.

Esse impasse, constatado por meio das falas das docentes, indica que há necessidade de serem definidos os perfis e papéis dos professores que vão receber e trabalhar com os estagiários remunerados. Há que se esclarecer também o papel dos próprios estagiários, para que não venha a ocorrer expropriação do trabalho desenvolvido por eles e nem tampouco precarização do trabalho docente.

4.2 Análise dos questionários aplicados aos estagiários remunerados do Projeto “Formação Cidadã”

Por meio dos questionários aplicados às estagiárias remuneradas do Projeto “Formação Cidadã” que aceitaram participar dessa pesquisa, foi observado que todos são do sexo feminino e cursam Licenciatura em Pedagogia em Universidades particulares que possuem polos/unidades na cidade de Sorocaba, sendo cinco deles na modalidade a distância e apenas um na modalidade presencial, nenhum desses cursos superiores tem duração maior que oito semestres.

Duas estagiárias encontram-se matriculadas no 2º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia, duas estagiárias encontram-se matriculadas no 3º semestre e duas estagiárias encontram-se matriculadas no 5º semestre. Uma estagiária encontra-se na faixa etária entre dezoito e vinte anos, uma estagiária encontra-se na faixa etária entre vinte e trinta anos de idade e quatro estagiárias encontram-se na faixa etária de trinta anos ou mais.

Quando questionadas se as docentes com as quais trabalham solicitam a realização de algum tipo de planejamento e registro de suas ações no estágio remunerado, obteve-se como resposta três afirmativas de que as docentes solicitam relatórios mensais das ações exercidas pelas estagiárias e três respostas negando essa prática. No tocante a quais meios as docentes utilizam para fornecer devolutivas desses registros, as três estagiárias que afirmaram serem cobrados pelas professoras regentes pelas escritas de relatórios mensais sobre as atividades desenvolvidas no estágio, apontaram que a devolutiva se dá por meio de diálogos e conversas, onde os docentes fornecem dicas de como melhorar e orientação quanto a pontos importantes a serem colocados nos relatórios mensais, acerca de cada projeto que foi aplicado aos alunos.

Quanto a solicitações de realização de algum tipo de planejamento de atividades e registro de suas ações no estágio remunerado por parte da equipe de gestão do CEI, todas responderam que não são cobradas acerca de planejamento de aulas (regência) ou planejamento de atividades a serem realizadas no estágio. Porém, a equipe de gestão do CEI solicita mensalmente a todas as estagiárias um relatório sobre as atividades realizadas no estágio, que devem ser entregues no último dia útil de cada mês. As estagiárias apontaram que as gestoras fornecem devolutivas acerca desses relatórios somente em algumas ocasiões, geralmente nas reuniões pedagógicas realizadas bimestralmente com a equipe pedagógica do CEI e individualmente somente se houver muita necessidade.

Pelas respostas fornecidas pelas estagiárias, observa-se que não é solicitado a elas o planejamento de atividades de estágio ou de plano de aulas (regência) por parte das docentes

ou equipe de gestão, se referiram apenas a cobrança de relatórios mensais com os registros das atividades já realizadas no exercício do estágio remunerado. Embora a equipe de gestão solicite os relatórios mensais, percebe-se que apenas uma parte das docentes utiliza esse recurso como ferramenta de aprendizado, fornecendo devolutivas para as estagiárias remuneradas. Assim, fica evidente que à essas estagiárias não se é permitida a regência ou planejamento de atividades para as aulas, permanecendo seu trabalho no âmbito do auxílio ao professor regente e aos cuidados às crianças. Entretanto, há que se evidenciar que esses relatórios podem vir a se constituir como elementos importantes no processo de reflexão sobre a própria prática. O registro do trabalho, ainda que por vezes este venha se concentrar mais na observação participativa (àqueles que não é permitido a regência) poderá possibilitar a reflexão e permitir que a observação seja realizada de modo objetivo, também podem vir a constituir-se de ponto de referência para a estagiária e até mesmo para o professor regente pensar a sua própria prática, vista pelo olhar do outro. Assim, os relatórios podem vir a constituírem-se em documentação pedagógica importante para a reflexão, o debate coletivo e a socialização de conhecimentos da equipe pedagógica, visando melhorias nas práticas educativas.

Todas as estagiárias remuneradas consideram fundamental haver espaços e momentos para reflexão junto aos profissionais do CEI referente às práticas e atividades que desenvolvem no estágio remunerado do “Projeto Formação Cidadã e apontaram como fatores importantes os aprendizados adquiridos por meio da reflexão sobre a prática, que a reflexão sobre a prática permitiria identificar erros e acertos no estágio, ajudaria a evidenciar como os atos diários desenvolvidos por elas (estagiárias) interferem no aprendizado e desenvolvimento dos educandos e que a reflexão é construtiva para o desenvolvimento dentro do estágio, pois, permitiria um maior envolvimento da equipe pedagógica da escola.

Pelas respostas das estagiárias remuneradas, a fala sobre envolvimento da equipe pedagógica chama atenção porque leva a entender que essas estagiárias compreendem que a vivência experienciada, o compartilhamento de ideias e saberes e a reflexão sobre a prática pode vir a representar melhorias na formação dos estagiários e no atendimento aos alunos, uma vez que, a prática não se adquire simplesmente contemplando a docência exercida pelos professores regentes, é necessário que se instrumentalize a contemplação com teorias, estudos, debates e reflexão acerca das práticas estabelecidas.

Como respostas às atividades desenvolvidas no estágio remunerado do “Projeto Formação Cidadã” com as quais mais se identificaram apareceram: acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes, o auxílio que elas (estagiárias) fornecem no

processo educativo e desenvolvimento das crianças, contemplar as atividades artísticas desenvolvidas pelas docentes que auxiliam no desenvolvimento dos alunos e perceber a evolução dos alunos de inclusão ao longo do ano letivo. Quanto às contribuições docentes, apontaram que algumas docentes compartilham as atividades que devem ser desenvolvidas com os educandos, principalmente com os alunos de inclusão. Apontaram ainda a parceria, atenção e prontidão das docentes.

Por meio dessas respostas se observa que as estagiárias relatam experiências nas quais estão aprendendo a se relacionar com o contexto da escola por meio das trocas com os docentes e educandos e também citaram fatores relacionados ao desenvolvimento da sua própria atuação dentro do CEI com os quais mais se identificaram. Quando as estagiárias falam em atividades artísticas, provavelmente estão se referindo as atividades lúdicas que os docentes desenvolvem com os alunos, aquelas em que se pode ensinar brincando como por exemplo contação de história, cantigas, brincadeiras de roda entre outras. Fica evidente nas falas que as estagiárias valorizam muito o respeito ofertado às crianças e sua individualidade, quando citam, por exemplo, a condução das atividades elaboradas para os alunos de inclusão, isso é, alunos portadores de necessidades educacionais especiais e a evolução percebida no aprendizado desses alunos. Entretanto, cabe questionar se as atividades a serem desenvolvidas com os educandos são compartilhadas pelas professoras com os estagiários de forma a oportunizar aprendizado a estes, ou se é compartilhado apenas no intuito de esclarecer como deve se dar o auxílio dessa estagiária na aplicação dessas atividades, sem de fato haver um compromisso formativo com essas estagiárias.

Quanto a qual a contribuição do estágio remunerado do Projeto Formação Cidadã na sua profissionalidade docente, as estagiárias responderam que o estágio remunerado pode agregar experiências para o futuro, oportuniza conhecer o trabalho de outros professores e colocar em prática conhecimentos adquiridos na faculdade e que a observação e o acompanhamento permitem definir estratégias e utilizar o que de melhor agregou no período de estágio. Apareceram como respostas ainda, que o estágio permite aprender a conviver com diferentes tipos de crianças e adultos, que as crianças aprendem por diversas formas, que as experiências e vivências adquiridas no estágio remunerado permitem entender as situações e interações necessárias ao ofício docente.

Pelas respostas obtidas a essa questão, infere-se que na concepção das estagiárias, o estágio permite conhecer e familiarizar-se com a realidade da escola e seus agentes, como por exemplo, os professores, alunos, pais, equipe de gestão etc. Observa-se que as estagiárias compreendem que quando adentram o ambiente escolar passam a fazer parte de um coletivo

maior e que existe nesses ambientes uma série de fatores, com os quais terão que aprender a lidar. Fica evidente que elas ainda percebem os conhecimentos que podem adquirir com a realização do estágio remunerado e os benefícios que este pode trazer para a sua formação enquanto futuro professor.

Ao serem questionadas se consideram importante haver para os estagiários remunerados formações pedagógicas fornecidas pela Secretaria de Educação e/ou pelo CEI, acerca das especificidades da Educação Infantil todas responderam afirmativamente e quanto a quais maneiras acreditam que essas formações podem condicionar ou contribuir na sua prática, nenhuma estagiária apontou condicionantes, mas como contribuição apareceram: a formação e preparação dos futuros professores, ampliação dos conhecimentos de maneira que permitam a informação, a vivência e o saber como agir no trabalho com a Educação Infantil, pois, isso proporcionaria segurança no trabalho a ser realizado em sala de aula. Disseram acreditar que esses momentos de formações poderiam ser utilizados também para esclarecer dúvidas, como potencial motivador e permitiria estudar e resolver os problemas específicos da unidade de ensino. Salientaram em suas respostas que deveria haver reuniões de formações construtivas, que para além das teorias estudadas na faculdade forneçam orientação para a prática.

Pelas respostas recebidas, é possível constatar que essas estagiárias compreendem que formações pedagógicas sobre as especificidades da Educação Infantil permitiriam-lhes ampliar o olhar acerca dos processos educacionais no âmbito da Educação Infantil e suas especificidades. Constata-se também que são muitas as suas expectativas: almejam aprender a docência, a lidar com os alunos e a entender o contexto da escola, acreditam ser necessário reflexão que possibilite aplicar a teoria que aprenderam na universidade. Essas estagiárias não visam à prática pela prática, reivindicam uma maior relação entre prática e teoria. Compreendem que é necessária uma prática, embasada em uma teoria e que a reflexão sobre a sua própria prática e a apreensão da ação educativa dos demais agentes da escola são fatores importantes na sua própria formação.

Diante de todas as constatações obtidas pelas respostas das estagiárias a esses questionamentos e do fato de que na formação de professores têm-se uma epistemologia da prática, isso é o conhecimento sobre a docência que se constrói por meio de situações concretas que estão postas nos ambientes escolares, nas experiências vivenciadas, nas ideias compartilhadas e na reflexão da própria prática, defende-se a necessidade de um olhar especial acerca dos estágios, compreendidos como o momento de articulação entre teoria e prática. O processo de formação docente ainda hoje exige a superação da separação da teoria

e da prática presente na história dos cursos de formação de professores, conforme preconiza Pimenta (2011), apontando para a necessidade de um olhar renovado acerca dos estágios, assim, essa relação existente de parceria entre a escola campo e os estagiários remunerados, de compartilhamento de ideias e de reflexão coletiva torna-se benéfica a ambas as partes, podendo o estágio remunerado, se bem orientado/supervisionado vir a ser um momento de valorização da docência e é nesse sentido que aqueles que acolhem os estagiários representam papéis fundamentais acerca das aprendizagens coletivas.

Considerando-se que muitos dos discentes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia já atuam em algum nível de ensino, sendo considerável parte deles na Educação Infantil, no âmbito dos estágios remunerados via agências de integração ou processos seletivos próprios de cada instituição, defende-se nessa pesquisa a importância da ação formativa exercida pelos professores que atuam na Educação Infantil e que recebem esses estagiários, afinal é necessário assumir que atualmente esses professores regentes, e o próprio estágio remunerado, se tornaram co-formadores no processo de formação dos futuros professores que recorrem a esses estágios, seja como forma de entrar no mercado de trabalho ou como forma de adquirir conhecimentos e subsídios para aperfeiçoar a sua própria prática.

Sendo a Educação Infantil, um dos níveis de ensino em que os pedagogos em formação realizam os estágios de observação da prática docente durante o estágio curricular e nos quais muitos exercem uma atividade remunerada no âmbito dos estágios profissionais, defende-se que em ambas as modalidades o estágio deva ser assumido como ato educativo da escola. Assim como o estágio curricular, o estágio remunerado também pode vir a se constituir como um momento de pesquisa e reflexão das práticas pedagógicas dos agentes da escola, daí a necessidade de se ter um professor ou mesmo um gestor escolar exercendo efetivamente o papel não só de orientador, mas também o de supervisor do estágio remunerado, mas uma supervisão efetiva e pedagógica, e não apenas aquela designada nos documentos que normatizam esses estágios. Daí também a necessidade de serem oportunizados momentos específicos de formações pedagógicas que muito podem contribuir na formação dos futuros professores.

Nessa pesquisa defende-se que a escola e seus agentes (docentes e equipe de gestão) possam exercer a função formativa em todas as modalidades de estágios, incluindo o estágio remunerado, mas pelo fato de à escola já serem atribuídas muitas demandas, não se pode designar somente a ela essa responsabilidade, sendo necessário pensar o papel da universidade e questionar a quem mais cabe essa responsabilidade.

5 CONSIDERAÇÕES

Esta análise apresenta um estudo sobre a “A formação inicial de professores na perspectiva do estágio remunerado”. As questões que orientaram a pesquisa se referem a como estagiários, equipe gestora e docente de um Centro de Educação Infantil de Sorocaba compreendem o estágio remunerado na creche, no âmbito do Projeto “Formação Cidadã”, e qual a importância de se proporcionar aos estagiários remunerados espaços de formação pedagógica e orientação na prática pedagógica.

Perante a relevância deste estudo e com embasamento nas referências bibliográficas acerca da temática, buscou-se explicar a contribuição do estágio remunerado na formação inicial de professores. Diante do tema foi essencial analisar as políticas públicas de formação de professores para compreender quais são as aptidões necessárias para exercer a docência nas instituições de Educação Infantil.

Primeiramente este trabalho apresentou um breve histórico do ensino universitário no Brasil, elucidando sobre as questões que cercam o acesso aos cursos universitários e os objetivos educacionais, na sequência abordou questões acerca do curso de Pedagogia no Brasil. Este estudo evidenciou que atualmente tornou-se necessário repensar a maneira de ensinar e aprender em todos os níveis de ensino, contudo, foi averiguado que na Educação Infantil as exigências e os desafios são distintos devido às especificidades da infância.

Ao discorrer sobre as aptidões necessárias para se exercer a docência na Educação Infantil, observou-se que os desafios são muitos e a qualidade do ensino ofertada nos cursos de licenciatura em Pedagogia está muito aquém do que se objetiva, pois, constatou-se que o ensino, o currículo e as metodologias ainda estão ultrapassados e engessados ao ensino do Período Colonial ou aquele que designava formar bacharéis. O tema apresentado destacou que diante deste fato, o professor tem em suas mãos a possibilidade de inovar sua prática educadora através da reflexão de suas próprias práticas, uma vez que as mudanças exigem processo coletivo e reflexivo de concepções e práticas.

É importante salientar que diante das especificidades da infância e perante os diversos desafios que a docência na Educação Infantil nos impõem, muitas vezes torna-se essencial mudar a postura frente aos desafios da docência nesse nível de ensino. O que se precisa compreender é que existem muitas possibilidades, é evidente que adotar novas metodologias e agregá-las ao ensino é de suma importância. Superar os empecilhos exige reflexão e ação do docente, é imperativo propor mudanças no processo de ensino e aprendizagem das crianças

pequenas que não visem tão somente o cuidado, mas sim o desenvolvimento integral, em todos os aspectos das crianças pequenas e bem pequenininhas (bebês).

A qualidade no ensino é possível se o educador conceber as ações diante de suas reflexões. Para isso é essencial abandonar velhos paradigmas, se necessário reformular o currículo, práticas, conteúdos, aprofundar a teoria e alinhá-la as práticas, melhorar a didática e os métodos pedagógicos e claro estar em formação contínua.

Ao analisar as questões que se referem aos objetivos e concepções do estágio acadêmico no ambiente escolar, os autores em seus aportes discorreram que é urgente observar que as questões educacionais universitárias necessitam ser repensadas, principalmente nos cursos de licenciatura em Pedagogia, como por exemplo a própria grade curricular do curso que contempla pouquíssimas disciplinas acerca da Educação Infantil. E no tocante aos estágios profissionais, ou remunerados, esses carecem ser assumidos como co-formadores no processo de formação pedagógica dos estagiários que procuram essa modalidade de estágio como meio para construir conhecimentos sobre a docência e aperfeiçoar sua prática, entretanto, carecem de normatização e especificação de seus objetivos.

No transcorrer desta análise ficou evidente que os objetivos da prática do estágio remunerado do Projeto Formação Cidadã no âmbito escolar e sua realidade estão em ruptura. Na teoria, esse estágio objetiva contribuir com a formação dos estudantes estagiários, possibilitando-lhes atuar junto aos profissionais da rede municipal de ensino, proporcionando-lhes experiências profissionais que permitam desenvolver consciência crítica, compreender a realidade educacional e intervir sobre ela, no entanto, no desenvolvimento desse estudo os sujeitos da pesquisa afirmaram ser necessário percorrer um longo caminho para que essa modalidade de estágio venha a ser compreendida como um espaço de formação pedagógica.

É reconhecido o caráter relevante do estágio para o desenvolvimento profissional dos estudantes de Pedagogia, contudo, no ambiente escolar há grandes divergências sobre a real intenção da presença do estagiário nas salas de aula. No estágio remunerado não é diferente e essas divergências ficaram evidentes na pesquisa de campo, onde observou-se que o estagiário remunerado assume o papel de espectador, não sendo oportunizado a ele momentos de reflexão, planejamento e regência de aulas.

Por meio do estudo de campo, foi possível constatar que não há uma proposta clara e unânime do estágio remunerado oportunizado pelo Projeto Formação Cidadã. Apesar dos sujeitos compreenderem a importância do estágio na formação acadêmica e profissional dos estagiários, a partir das análises das respostas aos questionários se denota que há uma

compreensão diferenciada quanto à formação entre os sujeitos da pesquisa, onde os docentes entendem que suas ações trazem contribuições para a formação pedagógica dos estagiários remunerados e que estes são incluídos nas atividades propostas. Mas, mesmo entre o grupo dos docentes há desencontros, pois, há o apontamento da dificuldade de oportunização de regência de aulas aos estagiários remunerados, permanecendo estes no campo da observação em sala de aula.

Como este grupo relaciona a formação para a docência e o aprendizado dos estagiários à experiência vivenciada junto aos alunos, não tem uma clareza de seu papel de formador junto aos estagiários. Não se percebe um planejamento coletivo das ações formativas, como inicialmente o Projeto Formação Cidadã preconizava e há uma compreensão de que cada professor deve agir de acordo com a sua perspectiva educacional junto aos estagiários. Embora reconheçam que existem lacunas formativas, como a falta de formações mensais com os estagiários remunerados para planejamento e socialização das atividades, não se mobilizam para uma definição do perfil formativo dos professores que vão receber e trabalhar com os estagiários remunerados.

Como já apontado, a responsabilidade pela formação pedagógica dos estagiários remunerados não pode ser atribuída totalmente aos docentes, nem tampouco somente a escola campo ou somente a instituição de Ensino superior à qual esses estagiários estão vinculados, mas é contraditório que para a equipe de gestão parece ser suficiente as orientações fornecidas pela equipe pedagógica do Centro de Educação Infantil nas reuniões de equipe, nas reuniões de Avaliação de Ensino Aprendizagem da Educação Infantil e nos esparsos momentos de planejamentos individualizados.

Para os estagiários, por sua vez, há um processo formativo informalizado por diálogos e conversas com os professores, com sugestões de ações educacionais e orientação para preenchimento dos relatórios mensais, acerca de cada projeto que foi aplicado aos alunos. Entendem também por processo formativo as devolutivas individuais dos gestores acerca dos relatórios, mesmo que não realizem a regência ou planejamento contínuo de atividades pedagógicas. É evidente que esses relatórios poderiam constituir ferramentas para o processo reflexivo, mas não sem uma orientação e análise coletiva quanto às práticas realizadas.

No decorrer deste estudo evidenciou-se que ainda hoje se cultiva uma visão corrompida dos estágios, de que as práticas dos estágios são apenas para observação, ou seja, o estagiário assume o papel de espectador/observador e em alguns casos, auxiliar/ajudante do professor regente. No âmbito do Projeto Formação não é diferente e tanto equipe pedagógica quanto estagiários parecem compreender o papel dos estagiários como o de aprendiz da

docência que aprende a partir somente da observação e participação nos cuidados dos educandos, não possibilitando a esses estagiários planejamento e/ou regência de aulas e momentos/espços para refletir, planejar e praticar a docência de fato.

As estagiárias reconhecem o potencial formativo que existe no fato de estarem inseridas na creche, mas denotam a ausência de momentos para reflexão dos processos pedagógicos que se desenvolvem no cotidiano escolar no âmbito do estágio, as docentes por sua vez reconhecem que a atuação junto as estagiárias do Projeto Formação Cidadã é uma via de mão dupla e possibilita refletirem a sua própria prática, mas que a falta de momentos e espaços para reflexões coletivas junto aos estagiários acaba por comprometer essa relação formativa. A pesquisa de campo evidenciou que existem deficiências quanto ao Projeto Formação Cidadã que se situam no âmbito da Secretaria de Educação ao não promover formações mensais aos estagiários e professores, não designar supervisão direta para supervisionar o Projeto e o que de fato se proporciona aos estagiários no campo do estágio e ao não estabelecer parceria com as faculdades e universidades com as quais são estabelecidas os TCEs. Assim, torna-se crucial refletir a importância de se pensar novas possibilidades formativas para o estágio do Projeto Formação Cidadã na Educação Infantil, valorizando-os para uma ação que os constitua em espaços reais de produção de conhecimento para a docência e a prática pedagógica que se desenvolve no cotidiano das instituições de infância.

Constata-se que é necessário um alinhamento das propostas e objetivos do estágio remunerado do Projeto Formação Cidadã com as unidades escolares e com os cursos universitários para que ele possa vir a contribuir em toda a sua potencialidade na formação pedagógica dos futuros professores e ampliem-se as suas possibilidades quanto ao (re) pensar a formação para a docência. Esta afirmação só foi possível, graças ao desenvolvimento da pesquisa de campo, onde pôde ser analisado as concepções do estágio remunerado na creche pela fala dos gestores, professores e dos estagiários remunerados vinculados ao Projeto Formação Cidadã que atuam no Centro de Educação Infantil no qual a pesquisa de campo foi realizada.

O presente estudo procurou estabelecer um paralelo entre a pesquisa bibliográfica e a prática de estágio remunerado na Educação Infantil investigando as significações manifestadas por estagiários vinculados ao Projeto Formação Cidadã e equipes docente e de gestão de um Centro de Educação Infantil de Sorocaba/S.P e constatou que estágios mais duradouros e participativos possibilitam aos estagiários interagir com professores experientes, vislumbrando melhores possibilidades de desenvolver aprendizagem profissional.

Como possibilidade para pensar a formação para a docência no âmbito do Projeto Formação Cidadã, podemos apontar três dimensões que podem ser passíveis de melhorias e justificam a importância deste trabalho:

- Diálogo entre os órgãos concedentes do estágio (centros de formação- escola- Secretaria de Educação) que possibilite formar o professor pesquisador de sua prática e da práxis educativa desenvolvida no contexto escolar;
- Que após ajustes e a proposição de formações mensais na escola o Projeto possa contribuir na construção de amplos e sólidos conhecimentos do contexto social e político que envolve o ensino, proporcionando aos estagiários construção de conhecimentos da Educação e da Pedagogia (como campos de conhecimento) em conexão com as práticas pedagógicas docentes desenvolvidas nas escolas, buscando analisar, compreender e encaminhar o ensino que garantam aprendizagem aos educandos, mas também manifestem compromisso formativo com os estagiários;
- Estabelecer parcerias com as escolas e centros de formação no intuito de desenvolver formação continuada para os professores e gestores que irão receber e trabalhar com os estagiários, para que atentos as relações formativas perante esses estagiários possam sempre se necessário rever suas próprias práticas, orientar articulações pedagógicas e por meio da reflexão coletiva possam propor soluções para o aprender e ensinar.

Este estudo não é conclusivo, mas apontou que o estágio desenvolvido no âmbito do Projeto Formação Cidadã tem a possibilidade de ser assumido como co-formador no processo de formação pedagógica dos estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia que procuram essa modalidade de estágio se houver efetiva normatização, especificação de seus objetivos, supervisão e alinhamentos e quando a efetiva participação do estudante estagiário for de fato alcançada, isso será possível por meio de formações pedagógicas, reflexões coletivas acerca das práticas desenvolvidas no âmbito escolar, análise e soluções de desafios e proposições de novas práticas que tenham como objetivo melhorar a qualidade do ensino da escola para os alunos, mas também manifestem compromisso formativo para com os estagiários.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete... [et a.]. **O plural da infância: Aportes da Sociologia**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 118 p. – (Coleção UAB-UFSCar). Disponível em http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2649/1/Pe_Anete_PluralInfancia.pdf. Acesso em 19 de março de 2020.
- ALBUQUERQUE, Sabrina Barbosa Garcia de. **O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores**. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.10324>. Acesso em: 15 de maio de 2020.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**/ Maria Lúcia de Arruda Aranha. 3. Ed. ver e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARATANGY, L. R. **Novos desafios da convivência**. São Paulo: Rideel, 2010.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. GATTI, Bernadette. In: **Professores do Brasil: obstáculos e desafios**. Escritório da Unesco em Brasília, 2011. 278 p. Brasília, Distrito Federal, 2011. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2020.
- BAISCH, Elisama Queiroz. **Estágio Remunerado X Estágio Supervisionado: realidade e desafios na formação inicial de professores**. Universidade Católica de Petrópolis, 2016. Publicado na XVIII ENDIPE. (Congresso). Disponível em: https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_9953_36999.pdf. Acesso em: 28/09/2019.
- BECCHI, Egli; BONDIOLI, Ana; FERRARI, Monica; GARIBOLDI, Antonio. **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Campinas, S.P: Autores Associados, 2012. – (Coleção formação de professores, Série educação infantil em movimento).
- BELLONI, M. L. **Mídia-educação ou comunicação educacional?** Campo novo de teoria e de prática. In. BELLONI, M. L. (org). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BLAINEY, Geoffrey. **Uma breve história do mundo**. São Paulo: Fundamento Educacional, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.
- _____. Decreto Lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Da organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em 10 de Junho de 2020,
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9394/96. São Paulo: Editora do Brasil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 12/05/2019.

_____. Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre estágio de estudantes.** Brasília, DF: [S. n.], 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em 10 de março de 2020.

_____. 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: 09/09/2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Departamento da Coordenadoria Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Volume 1. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em 15 de Março de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica.** Ministério da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012. 158 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf. Acesso em 15 de Abril de 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/MEC, Nº 5, de 17 de dezembro 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: D.O.U. de 18 de dezembro de 2009. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em 17 de Maio de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** MEC/SEB. Brasília, 2013. 562 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/MEC Nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em 20 de junho de 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 20 de maio de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica.** Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf. Acesso em 25 de junho de 2020.

BRITO, Solange Aparecida da Silva. **Estágio remunerado, formação, profissionalização e precarização do trabalho docente:** um estudo a partir do Programa "Residência

Educacional". 2013. Dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8428/BRITO_SolangeASilva_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28/09/2019.

CARDOZO, Solange de Almeida. **Universidade e Escola: Uma Via de Mão Dupla?** 2003. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.4147>. Acesso em: 15 de maio de 2020.

CALDERANO, Maria da Assunção. **Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores supervisores de estágio curricular.** 2013. (36ª Reunião Anual da ANPED). Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08_2668_texto.pdf. Acesso em 27/09/19.

CARVALHO, Audrey. **Educação Infantil.** 1 ed. São Paulo, Rideel, 2010.

CELLARD, A. **A análise documental.** In: J. Poupart, et al. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAUI, Marilena, de Souza. A UNIVERSIDADE OPERACIONAL. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 4, n. 3, 11. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 10 de abril de 2020.

CIEE, Centro de integração Empresa Escola; SOROCABA, Prefeitura Municipal. Projeto Formação Cidadã. **Edital de processo seletivo de estagiários – N° 01/2020.** Processo seletivo para o preenchimento de vagas de estagiário. Disponível em: <https://cieecdportal.s3.amazonaws.com/media/2020/01/200122-SEDU-Edital.pdf> e <https://portal.ciee.org.br/processos-seletivos-especiais/pref-sorocaba-sedu-jan2020/>. Acesso em: 12 de março de 2020.

CORREIA, Larissa Costa; GOES, Natalia Moraes. **Docência Universitária: Desafios e Possibilidades.** In: Anais da II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD - Docência na Educação Superior: Caminhos para uma práxis transformadora. 10, 11 e 12 de setembro de 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/DOCENCIA%20UNIVERSITARIA%20DESAFIOS%20E%20POSSIBILIDADES.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2020.

CUNHA, Luiz Antonio. **"O Ensino Superior Na Era Vargas."** In *A Universidade Temporã: O Ensino Superior, Da Colônia à Era Vargas*, pg. 205-296. São Paulo: SCIELO – Editora UNESP, 2007. Acesso em 14 de Abril de 2020. Disponível em: www.jstor.org/stable/10.7476/9788539304578.8.

DURHAM, Eunice R. Educação superior, pública e privada (1808–2000). In: SCHWARTMAN, Simon & BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil.** Tradução Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 197-240.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo da educação infantil brasileiro.** Campinas, S.P: Edições Leitura Crítica, 2015, 276 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 58ª ed – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete. A Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 de maio de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETTO, Elba Siqueira de Sá, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

GEORGEN, P. Universidade e compromisso social. In: RISTOFF, D; SAVEGNANI, P. Universidade e compromisso social. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GIACOMINI, Anelisa Eneida. **O estágio profissional no curso de Pedagogia na visão dos alunos.** 2009; Trabalho de Conclusão de Curso; (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; Orientador: Maevi Anabel Nono; Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/118317/bianconi_v_tcc_rcla.pdf?sequence=1. Acesso em 28/09/19.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 2 p. 3-11, abr./jun. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 15 de março de 2020.

GASPARI, Elio. **A cota de sucesso da turma do Prouni.** São Paulo. Folha de São Paulo. 17 de julho de 2009. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1706200904.htm>. Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

JOAQUIM, Nelson. **Direito educacional brasileiro: História, Teoria e Prática.** Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

KENSKI, V. M. **O Ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias.** In VEIGA, I. P. Alencastro (org). **Didática: o Ensino e suas relações.** Campinas-SP: Papirus, 1996.

LEMES, Sebastião de Souza. **A escolarização e o pluralismo cultural; reflexões, buscas e algumas pistas para solução de embates.** In Cadernos de Formação em Fundamentos

Sociológicos e Antropológicos da Educação. Org. Dagoberto José Fonseca. Prograd/Unesp, São Paulo, (2003).

LÍBANELO, J.C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, estruturas e organização/** José Carlos Líbanelo, 8. Ed. São Paulo: Cortez 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. **Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo, EPU,1986.

MANZATO, Antonio José; SANTOS, Adriana Barbosa. **A Elaboração de Questionário na Pesquisa Quantitativa.** Disponível em: http://www.Inf.Ufsc.Br/~Vera.Carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.Pdf. Acesso em: 23/08/2020.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** 2. ed. rev. - São Paulo: Summus, 2012.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas-SP: Papyrus, 2003.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, H. M. **O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares.** 2005. (28ª Reunião Anual da ANPED). Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.174642338.1075980663.1591628172-453262276.1591628172. Acesso em: 20/09/19.

SANTOS, A. P. dos; CERQUEIRA, E. A. de. **Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes.** In: IX Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul, 9, 2009, Florianópolis, SC. Anais... Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35836>. Acesso em 10 de maio de 2020.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o escopo dos municípios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 119-136, dezembro de 1999. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000400006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 08 de março de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000400006>.

_____, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas; Autores Associados, 2007.

_____, Dermeval. Sistema de Educação: Subsídios para a Conferência Nacional de Educação. In: Conferência Nacional de Educação (2010: Brasília, DF). Anais da Conferência Nacional de Educação: Conae 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. – Brasília : MEC, 2011. 2 v. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/anais_vol2.pdf. Acesso em 23 de Abril de 2020.

_____, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abril de 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 de Maio de 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

_____, Dermeval. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 11-26, set. 2011. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>>. Acesso em: 12 de Maio de 2020.

_____, Dermeval. **Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por outra política educacional**. 3ª ed. Ver. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Rosângela Aparecida Galdi da. **Formação de professores de Educação Infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão**. 2011. 275 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92323>. Acesso em 12/05/2020.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v.7, n. 14, dez. 2010, p. 577-604.

TRALDI, Lady Lina. **Currículo: conceituação e implicações, metodologias de avaliação, teoria e prática, formas de organização, supervisão**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1984.

WINCH, Paula Gaida. **Formação da Identidade Profissional de Orientadores de Estágio Curricular Pré-Profissional: Marcas De Um Possível Coletivo**. 2009. 290 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6894>. Acesso em: 15/05/2020

XI Encontro Internacional de Formação de Professores e Estágio Curricular Supervisionado DIVERSIDADE, SABERES E PRÁTICAS INOVADORAS: OS ENTRE LUGARES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DO ESTÁGIO CURRICULAR. Data: 12 a 14 de Nov. de 2018. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Palestra: “Profissão Docente como prática social” – Profª. Drª. Selma Garrido Pimenta. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zaJgbDM5PPI&t=2291s>. Acesso em 24 de Maio de 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO APLICADO À EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR DO CEI

1. De quais formas você acredita que contribui na formação dos estagiários remunerados do Projeto Formação Cidadã que estão vinculados a esse CEI?
2. Você solicita que os estagiários remunerados do Projeto Formação Cidadã realizem algum tipo de planejamento e registro de suas ações? Se solicita, em quais momentos e com qual frequência isso ocorre?
3. Você fornece devolutivas para os estagiários remunerados do Projeto Formação Cidadã acerca das práticas e/ou atividades desenvolvidas por eles? Em quais aspectos você busca orientar os estagiários remunerados do Projeto Formação Cidadã que estão vinculados a esse CEI?
4. Como você compreende o papel do estágio remunerado do Projeto Formação Cidadã na formação inicial dos futuros professores?
5. Quais as principais dificuldades e/ou potencialidades você encontra nas atividades desenvolvidas pelos estagiários remunerados do Projeto Formação Cidadã?
6. Na sua concepção, qual a importância de haver espaços e momentos para que os estagiários remunerados do Projeto Formação Cidadã possam refletir sobre a prática junto a seus pares?
7. Partindo da perspectiva que o gestor escolar, enquanto supervisor dos estagiários remunerados do Projeto Formação Cidadã, pode exercer a dimensão formativa quanto a formação inicial dos futuros professores, favor apontar lacunas, que você considera existirem no âmbito do estágio remunerado do Projeto Formação Cidadã, que quando sanadas poderá representar melhorias ao estágio remunerado e para os estagiários.
8. Na sua concepção, qual a importância de os estagiários remunerados do Projeto Formação Cidadã receberem formação e orientação na prática, fornecidas pela Secretaria de Educação e/ou pelo CEI, referente as especificidades da Educação Infantil?

APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS DOCENTES DO CEI

1. De quais formas você acredita que contribui na formação dos estagiários remunerados do Projeto Formação Cidadã com os quais trabalha?
2. Você solicita aos estagiários remunerados do Projeto Formação Cidadã com os quais trabalha que realizem algum tipo de planejamento e registro de suas ações? Se solicita, em quais momentos isso ocorre?
3. Você fornece devolutivas para os estagiários remunerados do Projeto Formação Cidadã com os quais trabalha acerca do trabalho ou atividades desenvolvidas por eles? Se fornece, quais meios utiliza?
4. Como você compreende o papel do estágio remunerado do Projeto Formação Cidadã na formação inicial dos futuros professores?
5. Quais as principais dificuldades e/ou potencialidades você considera existir nas atividades desenvolvidas pelos estagiários remunerados do Projeto Formação Cidadã?
6. Na sua graduação (curso de licenciatura) ou ao longo da sua vida profissional você recebeu formação que a capacite participar do processo formativo dos estagiários? Na sua concepção, qual é o seu papel profissional em relação ao professor em formação (estagiários remunerados)?
7. Em quais aspectos você busca orientar os estagiários remunerados do Projeto Formação Cidadã com os quais você trabalha no CEI?
8. Partindo da perspectiva que o docente pode exercer uma dimensão formativa quanto a formação inicial dos estagiários remunerados, você considera ter aporte teórico para exercer tal empreitada? Se considera, favor apontar lacunas, que você considera existirem no âmbito do estágio remunerado do Projeto Formação Cidadã, que quando sanadas poderá representar melhorias ao estágio remunerado e para os estagiários.
9. Na sua concepção, qual a importância de os estagiários remunerados do Projeto Formação Cidadã receberem formação e orientação na prática, fornecidas pela Secretaria de Educação e/ou pelo CEI, referente as especificidades da Educação Infantil?

APÊNDICE III**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTAGIÁRIOS REMUNERADOS DO PROJETO FORMAÇÃO CIDADÃ VINCULADOS AO CEI**

1. Sexo: Feminino Masculino
2. Idade: 18 a 20 anos 21 a 30 anos 30 anos ou mais
3. Curso: _____ Modalidade: Presencial A distância
4. Semestre (ou perfil): _____
5. Período: Manhã Tarde Noite
6. Instituição de Ensino que estuda: _____
7. Tempo de atuação no estágio remunerado do “Projeto Formação Cidadã”
 01 a 06 meses 06 meses a 01 ano 01 ano a 02 anos
8. O docente com o qual você trabalha no CEI solicita que você realize algum tipo de planejamento e registro de suas ações? Se solicita, por quais meios o docente fornece devolutiva para você?
9. A Direção e/ou Orientação Pedagógica do CEI solicita que você realize algum tipo de planejamento e registro de suas ações? Se solicita, por quais meios o gestor fornece devolutiva para você?
10. Você considera importante haver espaços e momentos para reflexão junto aos profissionais do CEI referente as práticas e atividades que você desenvolve no estágio remunerado do “Projeto Formação Cidadã”? Comente.
11. Quais as atividades desenvolvidas no estágio remunerado do “Projeto Formação Cidadã” que você mais se identificou e qual (quais) a contribuição docente?
12. Como você considera que o estágio remunerado do Projeto Formação Cidadã vai contribuir na sua profissionalidade docente?
13. Você considera importante haver formações pedagógicas, fornecidas pela Secretaria de Educação e/ou pelo CEI, acerca das especificidades da Educação Infantil? De quais maneiras essas formações podem condicionar ou contribuir na sua prática?

APÊNDICE IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada “A formação inicial de professores na perspectiva do estágio remunerado”.
2. Essa pesquisa faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso exigido para integralizar o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos - *Campus* Sorocaba, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Rosa Aparecida Pinheiro.
3. A pesquisa tem como finalidade conhecer a formação pedagógica do estágio remunerado proporcionado pelo Projeto Formação Cidadã, por meio das significações da equipe pedagógica e dos estagiários. Serão aplicados questionários, cujos resultados serão interpretados e analisados pela entrevistadora.
 1. Sua participação não é obrigatória, mas, caso consinta em participar, é importante que saiba que ela é muito importante para que possamos discutir a formação pedagógica dos estagiários remunerados do Projeto Formação Cidadã.
 2. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder questionários sobre o estágio remunerado do Projeto Formação Cidadã e seu papel nesse processo;
 3. Acreditamos que sua participação seja absolutamente importante para que possamos traçar um perfil adequado e o mais fidedigno possível ao que essa pesquisa busca investigar;
 4. Seus dados pessoais não serão divulgados de forma a preservar sua privacidade e impossibilitar sua identificação;
4. A pesquisa não trará nenhum gasto pessoal ou para a escola, nem tampouco benefícios financeiros aos participantes. Os benefícios oriundos da pesquisa se concentram no campo do conhecimento, pois visam contribuir para os estudos acerca da formação inicial de professores para a Educação Infantil.
5. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto consentimento para participar da pesquisa, respondendo aos questionários a serem aplicados pela pesquisadora.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Local e data: _____, ____/____/_____.

Nice Ribeiro de Almeida - Pesquisadora