



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

BIANCA CAROLINA MARCASSO ROSSI

**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NA
PERSPECTIVA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

SÃO CARLOS

2022

BIANCA CAROLINA MARCASSO ROSSI

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NA
PERSPECTIVA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dijnane Vedovatto

SÃO CARLOS

2022

Marcasso Rossi, Bianca Carolina

O estágio curricular supervisionado em docência na perspectiva dos profissionais da Educação Infantil / Bianca Carolina Marcasso Rossi -- 2022.
148f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Prof^a Dr^a Dijnane Vedovatto

Banca Examinadora: Prof^a Dr^a Isabel Cristina de Jesus Brandão, Prof^a Dr^a Márcia Regina Onofre

Bibliografia

1. Estágio curricular supervisionado. 2. Inserção profissional. 3. Educação infantil. I. Marcasso Rossi, Bianca Carolina. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Bianca Carolina Marcasso Rossi, realizada em 29/07/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Dijnane Fernanda Vedovatto Machado (UFSCar)

Profa. Dra. Isabel Cristina de Jesus Brandão (UESB)

Profa. Dra. Marcia Regina Onofre (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, Anderson.

Aos meus pais, Sônia e Osvaldo.

A todos os professores e futuros professores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me permitir cursar o mestrado profissional em Educação, sempre me amparando em todos os momentos ao longo desse percurso. Sou grata também à Nossa Senhora Aparecida, que continuamente derramou sobre mim a vossa bênção e proteção, me estimulando a continuar.

Agradeço ao meu esposo Anderson, que sempre me apoiou na busca deste sonho que se realiza, sendo constantemente muito companheiro, sensível e participativo nesse processo, durante o qual sofreu comigo, compartilhando os momentos de ansiedade, bem como comemorando o sucesso de cada etapa vencida. Só tenho a te agradecer, meu amor, você faz parte dessa conquista, você faz parte da minha vida. O amor “Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta” – 1 Coríntios 13:7.

Agradeço aos meus pais, Sônia e Osvaldo, por todo carinho e dedicação, possibilitando que hoje eu pudesse estar aqui concluindo esta importante etapa em minha trajetória. Também agradeço a todas as minhas irmãs: Fabiana, Tatiani e Juliana, sempre dispostas a me ajudar e também a me compreender nos momentos em que estive ausente do convívio familiar, durante este intenso período de estudos e trabalho. Essa vitória também pertence a vocês.

Agradeço a todos os colegas da turma do mestrado profissional: juntos conseguimos estabelecer um coletivo forte e unido, ainda que distantes devido às condições impostas pela pandemia. De modo especial, gostaria de agradecer aos amigos: Aline, Viviane, André Raphael, Isabela, Ana Cláudia, Edilene, Keila e Ronaldo, por sempre estarem trocando ideias, esclarecendo dúvidas e proporcionando apoio em todos os momentos.

Agradeço à Prefeitura Municipal de São Carlos, especificamente à Secretaria Municipal de Educação, pela oportunidade de realizar esta pesquisa em nossa querida rede de ensino de Educação Infantil. Também gostaria de expressar profunda gratidão a todos os participantes que concederam as entrevistas: coordenadoras pedagógicas, diretores e professoras. Sem vocês esta pesquisa não seria possível, obrigada por compartilharem o tempo e a experiência de vocês, permitindo a contribuição à melhoria da Educação e à ampliação dos estudos acerca desta temática.

Agradeço aos membros do grupo de pesquisa “Docência, Estágio Supervisionado e Formação de Professores em Educação Física” – DEFEEF. Juntos passamos momentos agradáveis e ricos, por meio das reflexões que estabelecíamos em cada encontro.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação – PPGPE e à Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (*campus* São Carlos – SP) pela oportunidade de mais uma vez estudar nesta nobre instituição, bem como agradeço a todos os docentes do programa, que contribuíram significativamente para a minha formação.

Agradeço de modo especial à minha orientadora Professora Dr^a Dijnane Vedovatto, por ter acreditado em meu potencial e me acompanhado durante todo esse processo, sempre me guiando no universo da pesquisa científica e estimulando o desenvolvimento e a ampliação do conhecimento sobre a temática estudada. Muito obrigada por estar sempre presente e disposta ao longo dessa caminhada, certamente pude amadurecer muito tanto em âmbito acadêmico, como profissional e pessoal.

Agradeço à Professora Dr^a Márcia Regina Onofre e à Professora Dr^a Isabel Cristina de Jesus Brandão, por terem aceitado participar das bancas de qualificação e defesa deste trabalho e por suas excelentes contribuições.

Por fim, agradeço a todos que de um modo geral me incentivaram, apoiaram e contribuíram para a realização da presente pesquisa.

“Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana”.

(NÓVOA, 2019, p. 204-205)

RESUMO

O estágio curricular supervisionado é de grande importância para a formação docente, porém há lacunas relacionadas à teorização dos conhecimentos e ao campo profissional, assim como desencontros com relação à inserção das estagiárias nas escolas de Educação Infantil. Na literatura, o estágio se configura como um momento privilegiado de formação e inserção profissional. Desse modo, o presente estudo objetivou identificar e analisar como ocorre o estágio curricular supervisionado em docência considerando a inserção profissional de estagiárias em escolas de Educação Infantil na rede de ensino municipal de São Carlos, interior de São Paulo. A referida pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo exploratória-descritiva, contou com os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental e entrevista semiestruturada com dez profissionais da Educação Infantil que estavam recebendo ou já haviam recebido estagiárias na rede pública de ensino, sendo duas coordenadoras pedagógicas, quatro diretores de escola e quatro professoras. Os dados foram organizados e analisados, à luz da literatura pautada na profissionalização docente. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, envolvendo três etapas: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados: inferência e interpretação. A partir da análise emergiu o primeiro eixo: “Ser professor na Educação Infantil: contribuições do estágio curricular supervisionado”, em que o estágio foi apontado como um momento privilegiado de troca de experiências e conhecimentos, bem como de contato com o campo profissional, emergindo a questão do impacto com a realidade docente na Educação infantil. O segundo eixo “Inserção profissional: procedimentos burocráticos e pedagógicos”, revela imprecisões em relação aos procedimentos voltados à realização do estágio curricular supervisionado na referida etapa do ensino, o que tende a fragilizar a inserção, o acolhimento e o acompanhamento da estagiária, porém houve indicações por parte dos participantes de possibilidades de parcerias profícuas e da necessidade de que o estágio seja planejado conjuntamente. Por fim, destacamos a necessidade do reconhecimento e da profissionalização dos profissionais da Educação Infantil, bem como a demanda por uma parceria institucional entre a escola e a universidade, que busque, por meio do estágio curricular supervisionado, maior articulação entre a formação inicial e continuada de modo a considerar a formação docente em relação ao campo profissional, contando ainda com o apoio de políticas públicas.

Palavras-chave: Estágio curricular supervisionado. Inserção profissional. Educação infantil. Aprendizagem da docência. Profissionalização.

ABSTRACT

The supervised curricular internship is of great importance for teacher training, but there are gaps related to the theorization of knowledge and the professional field, as well as disagreements regarding the insertion of the interns in kindergarten schools. In the literature, the internship is seen as a privileged moment for training and professional insertion. Thus, this study aimed to identify and analyze how the supervised curricular internship in teaching occurs considering the professional insertion of interns in Early Childhood Education schools in the municipal education system of São Carlos, São Paulo. This research, of qualitative approach, exploratory-descriptive type, used the following instruments for data collection: document analysis and semi-structured interviews with ten professionals in Early Childhood Education who were receiving or had already received interns in the public teaching network, two pedagogical coordinators, four school principals and four teachers. The data were organized and analyzed in light of the literature based on teaching professionalization. The data analysis was carried out by means of content analysis, involving three stages: pre-analysis, exploration of the material, and the treatment of the results: inference and interpretation. From the analysis, the first axis emerged: "Being a teacher in Early Childhood Education: contributions of the supervised curricular internship", in which the internship was pointed out as a privileged moment for exchanging experiences and knowledge, as well as for contact with the professional field, emerging the issue of the impact with the teaching reality in Early Childhood Education. The second axis "Professional insertion: bureaucratic and pedagogical procedures", reveals inaccuracies regarding the procedures for the supervised curricular internship at that stage of education, which tends to weaken the insertion, reception and monitoring of the intern, but there were indications from the participants of possibilities for fruitful partnerships and the need for the internship to be planned jointly. Finally, we highlight the need for the recognition and professionalization of professionals in Early Childhood Education, as well as the demand for an institutional partnership between the school and the university, which seeks, through the supervised curricular internship, greater articulation between initial and continued education to consider the teacher training in relation to the professional field, also relying on the support of public policies.

Keywords: Supervised curricular internship. Professional insertion. Early childhood education. Learning to teach. Professionalization.

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ETEC	Escola Técnica Estadual
FATEC	Faculdade de Tecnologia
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
LBD	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCE	Termo de Compromisso de Estágio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNICEP	Centro Universitário Central Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
	1.1 O problema do estudo.....	14
	1.2 Estágio curricular supervisionado em docência na Educação Infantil.....	22
	1.3 Objetivos.....	27
	1.4 Organização do estudo.....	27
2	A FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E O CONTEXTO ATUAL.	30
	2.1 Estágio curricular supervisionado.....	35
	2.2 Inserção docente e indução profissional.....	42
3	EDUCAÇÃO INFANTIL.....	51
	3.1 A formação docente para a Educação Infantil.....	59
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	70
	4.1 Caracterização do estudo.....	70
	4.1.1 Contexto da pesquisa.....	71
	4.1.2 Procedimento de coleta de dados.....	73
	4.1.3 Participantes da pesquisa.....	76
	4.2 Instrumentos de coleta de dados.....	77
	4.2.1 Análise documental.....	78
	4.2.2 Entrevista semiestruturada.....	79
	4.3 Organização e análise dos dados.....	80
5	SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO.....	84
	5.1 Da compreensão do trabalho do professor de Educação Infantil.....	84
	5.2 Os diferentes papéis no estágio curricular supervisionado na Educação Infantil.....	87
6	INSERÇÃO PROFISSIONAL: PROCEDIMENTOS BUROCRÁTICOS E PEDAGÓGICOS.....	97
	6.1 A burocracia como um grande desafio.....	97
	6.2 Parceria entre a universidade e a escola.....	101

6.3 Estágio curricular supervisionado remoto: facilidades e dificuldades.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES.....	130
Apêndice A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	130
Apêndice B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	135
ANEXOS.....	136
Anexo A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	136

1 INTRODUÇÃO

1.1 O problema do estudo

Em meu percurso formativo inicial, no curso de Pedagogia, a experiência do estágio curricular supervisionado em instituições públicas de Educação Infantil foi impactante. Durante minha experiência, verifiquei a complexidade inerente à formação de professores para atuar nesta etapa do ensino, incluída como primeira etapa da Educação Básica pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96). Compreendi que a Educação Infantil se trata de um campo ainda em construção, como afirmam Peroza e Martins (2016). Além disso, vivenciei dificuldades típicas do período de inserção no campo da docência, como o medo, a insegurança e a incerteza, o que conduziu minha identificação com os estudos de Huberman (2000), Lima *et al.* (2006), Tardif (2000) e Tardif e Raymond (2000), acerca da entrada na carreira docente: percalços e satisfações.

Apesar de estar prestes a conquistar minha certificação referente ao curso Licenciatura Plena em Pedagogia, não me sentia preparada para assumir uma sala de aula. Desde a experiência nos estágios curriculares supervisionados, percebi que o exercício da docência exigia muito além do domínio de conteúdos, ou seja, seria preciso um conjunto de saberes advindos de diferentes âmbitos para enfrentar as variadas situações do cotidiano docente, como ratifica Tardif (2000).

Posteriormente, nos primeiros anos como professora efetiva na Educação Infantil, em uma rede pública de ensino, me encontrei em contextos e situações complexas que afloraram os mesmos sentimentos presentes durante o primeiro contato com a realidade escolar no percurso do estágio curricular supervisionado. Este fato chamou minha atenção para a relação entre o campo profissional e a formação inicial docente. Passei então a realizar reflexões sobre o assunto, devido ao “choque de realidade”¹, surgindo assim o desejo de desenvolver essa questão. Tais inquietações motivaram a busca por trabalhos sobre o estágio curricular

¹ Expressão utilizada por Huberman (2000) para se referir à distância entre a expectativa por parte do docente iniciante e a realidade do campo profissional.

supervisionado na Educação Infantil e o processo de inserção profissional das futuras professoras² nesta etapa do ensino.

Ao me debruçar na literatura, foi notável o fato de que a Educação Infantil, cenário do presente estudo, é apontada por vários autores como algo recente, assim como sua identidade se encontra em permanente construção (CAMPOS, 2012, CAMPOS, 2016a; PEROZA; MARTINS, 2016; MOREIRA *et al.*, 2020; NUNES; CORSINO, 2011). Moreira *et al.* (2020) destacam que avanços significativos para este campo ocorreram apenas entre o final do século XX e início do século XXI e, mesmo com as transformações impulsionadas pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96, a Educação Infantil busca seu espaço no sistema educacional (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012).

A especificidade da criança, público atendido na etapa da Educação Infantil, também se constitui em um constructo recente (KRAMER, 2011), sendo notável a contribuição de Ariès (1981) ao identificar, em suas análises no contexto francês durante o Antigo Regime, um novo lugar à infância no âmbito familiar e social, por volta do século XVII. Neste sentido, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) e Moreira *et al.* (2020) ampliam a discussão afirmando ser indispensável considerar o aspecto social e histórico onde se insere a criança, para sua melhor compreensão.

Um importante marco para a Educação Infantil foi a influência das necessidades do mundo do trabalho, que passaram a exigir novas maneiras de educação e convívio das crianças (NASCIMENTO; LIRA, 2017). O reconhecimento das instituições de Educação Infantil foi marcado pelo aumento considerável das mulheres no mercado de trabalho, passando esta instituição a ser vista como capaz de proporcionar uma boa educação para as crianças, devendo contemplar alguns padrões mínimos de qualidade para atingir este fim (KUHLMANN JR., 2015).

A partir do reconhecimento das instituições de Educação Infantil, Kuhlmann Jr. (2015) aponta que emergiram questões relacionadas a vários fatores, como a formação profissional necessária, as propostas curriculares, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, o desafio de sua inclusão no sistema educacional sem a imposição de modelos “escolarizantes”, entre outras.

Considerando essas complexidades que permeiam a Educação Infantil, uma Pedagogia que busque ser favorável ao respeito pela criança está em processo e

² Considerando o fato de que a presença das mulheres na docência nesta etapa do ensino é majoritária, optou-se por utilizar este termo no gênero feminino.

encontra muitas dificuldades, uma vez que há o predomínio da perspectiva tradicional, incapaz de reconhecer a criança na própria figura do educando (CAMPOS, 2012).

Neste sentido, também não poderia deixar de ser complexa a formação inicial e continuada voltada à docência na Educação Infantil. Uma ação significativa quanto à formação de professores ocorreu no final do século XIX e início do século XX com o advento das escolas normais, nas quais a inserção das mulheres ocorreu a partir de questões políticas e econômicas, com influência religiosa para atribuir ao magistério uma perspectiva essencialmente feminina, considerando as mulheres como portadoras da capacidade nata para cuidar de crianças (SOUZA; MELO, 2018). A ideia era de que para atuar com crianças bastava ser mulher, afinal já possuía o “dom” natural para realizar tal tarefa (MOREIRA *et al.*, 2020; SOUZA; MELO, 2018; CERISARA, 2002; ONOFRE; MARTINS, 2015, 2017; ONOFRE, TOMAZZETTI; MARTINS, 2017).

Essa perspectiva ainda hoje perpassa o imaginário social, dificultando a profissionalização docente na Educação Infantil (ONOFRE; MARTINS, 2015). Mesmo com alguns avanços em âmbito legal, que a insere como primeira etapa da Educação Básica e passa a exigir formação docente em nível superior, emergiram muitos desafios e incoerências, ainda sendo admitida como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade normal para atuação do magistério na Educação Infantil (BRASIL, 1996).

Além da questão da exigência do nível de formação, existem muitos outros dilemas que permeiam a Educação Infantil, como a necessidade de reformulação dos currículos dos cursos de Pedagogia (CAMPOS, 2016a), as condições de trabalho precarizadas, a baixa remuneração, a inadequação dos documentos e a dificuldade de reconhecimento dessas professoras enquanto profissionais.

Campos (UNIVESP, 2016a) afirma que a Educação Infantil ainda não está solidificada, o que acaba sendo muito difícil para as professoras dessa etapa do ensino, sendo urgente a necessidade de profissionalização docente. Para alcançar tal objetivo, é primordial que a formação docente integre as prioridades das políticas educacionais brasileiras (ONOFRE; MARTINS, 2015; ONOFRE; MARTINS, 2017), bem como a transformação de concepções que distanciam a criança, o conhecimento e a professora (RAMOS; ASSIS, 2012), eliminando preconceitos arraigados, como o de que para atuar nesta etapa do ensino não seja exigida a

formação específica equivalente aos professores dos outros níveis escolares (KISHIMOTO, 1999).

Diante desse contexto e considerando que um dos principais desafios atuais está relacionado a uma formação inicial e continuada coerente com a necessidade da criança (SOUZA; MELO, 2018), bem como o fato de que a ciência da educação não pode se desvincular do contexto real de trabalho e do processo reflexivo do professor enquanto protagonista (PINAZZA, 2014), é notável que a questão do estágio curricular supervisionado é imprescindível. Ela possui potencial enquanto elo entre o campo profissional e as teorizações, por meio da possibilidade de reflexões, podendo contribuir para a profissionalização docente, no sentido de poder proporcionar aprendizagens a todos os envolvidos no processo.

Na literatura, foi possível compreender que o estágio curricular supervisionado se trata de um momento fundamental para a formação de professores, uma vez que se configura como um período em que ocorrem processos de inserção profissional. Nestes, o professor apreende a estrutura de funcionamento e as rotinas de trabalho próprias à profissão docente. Para que essa apreensão possa se realizar, faz-se necessário um trabalho sistematizado, que envolva a dimensão da vida cultural e científica própria do sujeito, a dimensão ética e a dimensão da imprevisibilidade do cotidiano da profissão, sendo impossível a formação docente sem a vivência nas escolas e a presença de outros professores (NÓVOA, 2017b).

A inserção na docência pode ser compreendida como a passagem de estudante a professor, começando na formação inicial, via estágio curricular supervisionado e práticas de ensino (LIMA *et al.*, 2007). Segundo Cruz, Farias e Hobold (2020), pode-se afirmar que a inserção docente se relaciona à socialização do professor. Além disso, está atrelada ao importante conceito de indução profissional, apontado pelas autoras como uma possibilidade ao próprio período da inserção docente, para o enfrentamento das situações que se apresentam no cotidiano escolar, considerando o reduzido repertório de conhecimento profissional, bem como os sentimentos paralelos característicos desse momento inicial. Ou seja, a indução profissional possui potencial para minimizar sofrimentos e possíveis abandonos da carreira. Porém, estes conceitos não podem ser considerados sinônimos. A indução profissional, apesar de não possuir uma definição consensual no campo da educação, refere-se, de um modo geral, a um acompanhamento

sistematizado do trabalho do professor em início de carreira, por meio de ações específicas, devendo contar com o suporte de políticas públicas (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020).

Segundo Avelar, Silva e Nascimento (2019), a inserção profissional docente consiste em um momento de transição e de ingresso na carreira, que pode ocorrer com ou sem um acompanhamento específico, o que significa dizer com ou sem indução profissional. Esta, por sua vez, consiste no “apoio e acompanhamento intencional e institucionalizado voltado aos professores em início de carreira no momento de sua inserção profissional” (AVELAR; SILVA; NASCIMENTO, 2019, p. 185). Em consonância, Ferreira *et al.* (2017) chamam a atenção para o fato de que a inserção profissional docente necessita ser intencional e sistematicamente planejada, a fim de evitar sofrimento, desconforto e o possível abandono da profissão.

O estágio curricular supervisionado durante a formação inicial possui imensa importância para a constituição docente. Por esta razão, é imprescindível que seja realizada a inserção dos futuros professores no campo profissional por meio de ações planejadas. Neste sentido, Alarcão e Roldão (2014) afirmam que, no decorrer do estágio, poderiam ser constituídas as oportunidades para a organização conjunta de esforços entre a instituição formadora e as unidades escolares (contexto de trabalho e socialização profissional docente). As autoras ressaltam ainda que, para um desenvolvimento profissional de qualidade, por meio da indução, é necessário superar o aspecto da socialização, visando a marca da distinção profissional e a construção do conhecimento profissional docente, que irá dinamizar a prática do professor em um processo contínuo de transformação.

De acordo com Pereira *et al.* (2018), os estágios curriculares supervisionados integram a formação docente ao proporcionar a compreensão mais ampla das características próprias do trabalho, entretanto, ao se deparar com o campo de atuação real, o futuro professor pode sofrer um estranhamento, ao notar que a realidade do cotidiano docente não corresponde totalmente às suas expectativas. Esta distância entre as ideias iniciais (expectativas) e a realidade do campo profissional está atrelada ao “choque do real”, que o docente pode sentir ao estabelecer contato com o cotidiano escolar e durante os primeiros anos de atuação (HUBERMAN, 2000). Segundo Lima *et al.* (2006), além do professor em início de carreira, é possível que o estagiário também possa passar por essa experiência.

Para muitos, essa pode ser a primeira vez em que entram em contato com a realidade escolar na perspectiva de futuros professores.

Diante dessas dificuldades, muitas vezes já enfrentadas durante o período de estágio curricular supervisionado, é comum observar consideráveis índices de evasão da profissão docente, sendo uma das razões o fato apontado por Bodião e Formosinho (2010), de que aos novatos quase sempre são atribuídas as piores tarefas e as turmas mais difíceis. Nesse sentido, o suporte necessário ao acolhimento, por parte da equipe gestora e do professor que recebe o estagiário na escola, é essencial ao conhecimento da vida profissional no espaço de atuação docente, como aponta o estudo de Pereira *et al.* (2018).

A permanência na carreira, segundo Pereira *et al.* (2018), também possui relação direta com o apoio oferecido ao futuro professor, principalmente por parte do professor supervisor³. O papel dos professores mais experientes na formação de seus futuros colegas é essencial, de acordo com Nóvoa (2009). Para o autor, a formação docente deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, o que atribui aos mais experientes uma posição de destaque em relação à formação dos iniciantes.

Marcelo García (2010) explicita a extrema importância dos primeiros anos da docência, afirmando que estes são essenciais para assegurar profissionais motivados e comprometidos. Esta ideia pode ser reforçada ao se observar o modo como outras profissões tentam proteger o próprio prestígio, na busca por garantir que os seus novatos tenham as competências necessárias ao exercício do ofício. Neste sentido, é necessário “valorizar o *continuum* profissional, isto é, pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada” (NÓVOA, 2017, p. 1113).

Nota-se que a qualidade da formação docente está relacionada também à forma como ocorre o processo de inserção profissional, desde o período de estágio curricular supervisionado. Neste contexto, além do professor que recebe o estagiário, também há o conjunto de profissionais atuantes nas escolas que são essenciais para a formação, desenvolvimento profissional e reconhecimento dos anseios e necessidades dos futuros professores. Anjos e Miller (2014) afirmam que

³ No trabalho de Pereira *et al.* (2018), o professor supervisor corresponde ao docente que recebe o estagiário na escola da Educação Básica. Entretanto, apesar das várias nomenclaturas existentes, será utilizado no presente estudo o termo “professora colaboradora” para denominar a professora da instituição escolar que recebe a estagiária de docência na Educação Infantil.

a escola se constitui como um espaço de desenvolvimento, encontros e desencontros. Por esta razão, todos devem estar dispostos a ensinar e aprender, sendo o estágio curricular supervisionado uma via de aprendizagem para todos os envolvidos no processo. Porém, para atingir esta condição, se revela urgente o planejamento e a intencionalidade nos processos de inserção profissional docente (ANJOS; MILLER, 2014).

O trabalho docente nunca se constituirá por um caminho único, mas por um conjunto de “vozes” diversas (RODRIGUES; BALCONI; CINTRA, 2015). Por este motivo, durante a formação inicial, cabe aos cursos de formação de professores realizar a aproximação do estagiário com a realidade do contexto escolar (FERREIRA *et al.*, 2017). Neste sentido, o estágio curricular supervisionado pode ser considerado “como um espaço de compreensão, apreensão e construção, em uma perspectiva crítico-reflexivo-política e interventiva da docência em suas diferentes nuances” (ARAÚJO, 2019, p. 251).

Ao identificar a necessidade de maior vínculo entre a universidade e a escola, Nóvoa (2017b) alerta que é preciso considerar ainda o papel dos professores das escolas, afirmando que estes nem sempre se reconhecem na função de formadores, o que pode fragilizar a relação entre os professores e os estagiários.

De acordo com Vedovatto Iza *et al.* (2014), a importância do diálogo entre a universidade e a escola é imprescindível para o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado, juntamente com as contribuições oferecidas pelo professor colaborador, a fim de que, na própria experiência de estágio, o futuro professor possa começar a desenvolver aspectos de sua identidade docente e assumir compromissos com a formação de seus educandos. Porém, para que esse processo formativo possa ser realizado efetivamente, os autores chamam a atenção para a necessidade de estudos acerca da inserção profissional.

É notável, portanto, que o período de inserção profissional docente é um momento fundamental, de transição, no qual o licenciando está ingressando na carreira, ademais, está vinculado a uma questão mais ampla que consiste na profissão docente em geral (VAILLANT, 2021). Este processo possui início durante o estágio curricular supervisionado, sendo para muitos o primeiro contato com o cotidiano escolar no papel de professor, que lhe propiciará experiências diferentes daquelas adquiridas enquanto estudante, mas ainda sem o responsabilizar pela sua atuação docente (LIMA *et al.*, 2006).

A prática profissional possui papel indispensável à formação docente, por esta razão, Imbernón (2011, p. 17) aponta para o fato de que “a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida”. Neste sentido, o autor reforça a importância de que o desenvolvimento da formação docente ocorra no interior da escola, considerando que, por ser a prática educativa pessoal e contextual, necessita de uma formação pautada em situações problemáticas reais.

A retomada da questão docente ao centro das preocupações educativas ocorreu, segundo Nóvoa (2009), no início do século XXI. Por essa razão, faz-se necessário, conforme afirma Almeida *et al.* (2020), conhecer além das tendências dos estudos referentes à inserção profissional, no sentido de se compreender:

[...] se e como as produções têm apresentado/indicado recomendações para promover a inserção profissional dos docentes no início da carreira, favorecendo a “transição” de estudantes de licenciatura para professores da educação básica (ALMEIDA *et al.*, 2020, p. 3).

Especialmente no âmbito da última década, as autoras apontam que a temática da inserção profissional docente ganhou destaque nas pesquisas científicas, porém, após análises, concluem que, dentre elas, poucas são as que problematizam e aprofundam as análises de seus resultados. Esta constatação demonstra que ainda há muito a se aperfeiçoar em trabalhos futuros, a fim de indicar caminhos, práticas e ações no sentido de favorecer a formação docente “no âmbito das políticas públicas, dos cursos de licenciatura, das práticas de formação continuada e da escola” (ALMEIDA *et al.*, 2020, p. 18).

Considerando minhas experiências formativas e profissionais, bem como o contato com a literatura, surgiram alguns questionamentos, a saber: como se dá o processo de inserção da futura docente no contexto de estágio curricular supervisionado nas escolas de Educação Infantil? Quais são os procedimentos implicados nesse processo? Diante destas indagações, emergiu a seguinte questão de pesquisa: como ocorre o estágio curricular supervisionado em docência considerando a inserção profissional de estagiárias em escolas de Educação Infantil na rede de ensino municipal de São Carlos, interior de São Paulo?

1.2 Estágio curricular supervisionado em docência na Educação Infantil

Considerando a questão que embasa a pesquisa e com a finalidade de compreender a temática dos estágios curriculares supervisionados em docência na Educação Infantil, que integra o processo de inserção profissional docente, foram realizadas buscas no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴, com acesso via Comunidade Acadêmica Federada (CAFe)⁵. Para isso, foram utilizados os seguintes descritores: “*educação infantil*” AND “*estágio supervisionado*”, que resultou em 85 artigos (revisado por pares), dentre estes, 14 foram selecionados.

Em seguida, também foi feita uma busca com os termos “*inserção profissional docente*”, que totalizou 992 artigos (revisado por pares), sendo selecionados 30. Foi ainda realizada uma busca por estudos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores “*estágio supervisionado*”, resultando em 515 pesquisas, sendo selecionados 25 trabalhos. O critério de seleção utilizado para as três buscas foi o de publicações recentes, dos últimos dez anos, com proximidade temática ao presente trabalho. Os recentes estudos sobre a inserção profissional docente evidenciam a existência de uma lacuna entre a formação inicial e o campo de atuação profissional.

Embora seja reconhecida a importância da troca de experiências, da interação e reflexão ocorridas no contexto do cotidiano escolar e em contato com os pares, os estudos sobre estágio curricular supervisionado apontam para o distanciamento presente na relação entre a formação inicial e o campo profissional. Estão incluídos neste distanciamento os estágios curriculares supervisionados, que teriam potencial para amenizar o “choque de realidade” frente às dificuldades da realidade profissional.

Schindhelm e Bampi (2019) reconhecem em seus estudos a importância do estágio curricular supervisionado como um momento que potencializa conhecimentos, ressaltando a necessidade de que este seja apresentado aos

⁴ “A CAPES está vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e tem como atribuição apoiar as universidades, por meio dos seus programas, e atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros.” Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/o-que-e-a-capes#:~:text=Coordena%C3%A7%C3%A3o%20de%20Aperfei%C3%A7oamento%20de%20Pessoal,em%20todos%20os%20estados%20brasileiros>. Acesso em: 14 jun. 2022.

⁵ Conteúdo assinado do Portal de Periódicos da CAPES, disponível para as instituições de nível superior.

graduandos como espaços de formação, propícios a reflexões e interpretações dos campos de atuação educacionais. As autoras destacam ainda a relevância em se atentar aos futuros professores, afirmando ser no estágio que o licenciando começará a constituir sua identidade profissional docente.

O estágio curricular supervisionado possibilita que tanto os estudantes/futuros professores, como os professores que os recebem, atribuam significado e sentido à própria profissão, constituindo-se em um espaço essencial à formação e ação docente (SCHINDHELM; BAMPI, 2019).

Em relação aos professores que recebem os estagiários, embora o estágio curricular supervisionado conste no campo legal por meio da Lei nº 11.788/2008⁶, a pesquisa de Cyrino e Souza Neto (2015) aponta que o professor colaborador, na maioria das vezes, não recebe nenhum tipo de orientação formal sobre como deve proceder com o estagiário.

A partir dessa problemática, Cyrino e Souza Neto (2015) reiteram a necessidade de orientação aos professores que recebem os estagiários, valorizando o estágio como um momento de formação (acolhimento e acompanhamento) e assim mantendo-se o compromisso entre a universidade e a escola. Dessa forma, pode-se proporcionar a possibilidade de melhoria da organização dos estágios e da formação ao professor colaborador, devendo existir a cooperação entre: professor colaborador, estagiário e integrantes da escola; condição esta indispensável à profissionalização do ensino (CYRINO; SOUZA NETO, 2015).

Nóvoa (2009) afirma que o papel dos especialistas e cientistas da educação também é relevante para a constituição docente, porém, é imprescindível que os professores mais experientes ocupem uma posição na formação dos futuros colegas, considerando o fato de que apenas se atinge o nível de complexidade da profissão a partir da integração de uma cultura profissional.

Em similitude, Araújo (2019) afirma que mesmo o estágio curricular supervisionado devendo ser compreendido como o espaço para a problematização crítica e reflexiva da realidade atual, em seus aspectos social e político, ainda não há uma definição clara nos currículos dos cursos de licenciatura.

De acordo com Araújo (2019), o estágio curricular supervisionado em colaboração com a escola básica, a comunidade e a universidade, caracterizam-se

⁶ Que normatiza todos os estágios (não apenas das licenciaturas).

como algo relevante à profissionalização docente, por meio de atividades que estimulem a construção da identidade e a apreensão da cultura profissional, bem como o desenvolvimento das competências cabíveis ao exercício da profissão.

Os estudos sobre o estágio curricular supervisionado evidenciam ainda que este pode se constituir como uma via de formação onde todos aprendem durante as trocas de experiências, conhecimentos e opiniões entre licenciandos, professores das escolas parceiras e professores universitários (ANJOS; MILLER, 2014). Pode ainda ser considerado como uma experiência indispensável à identidade profissional, na qual o estagiário tem a oportunidade de verificar o processo de obtenção dos saberes, refletir sobre a prática profissional e construí-la de modo a buscar o conhecimento (RODRIGUES; SANTOS, 2014).

Araújo (2019) explicita a necessidade de que o estágio curricular supervisionado se constitua como um contexto de referência às competências profissionais e à identidade docente. A finalidade do estágio deve convergir para a compreensão e análise dos contextos de atuação, possibilitando ao estagiário o reconhecimento da escola como seu futuro campo de trabalho, a partir de uma inserção profissional crítica, para que possa começar a constituir sua identidade enquanto docente (SCHINDHELM; BAMPI, 2019).

Casotte (2016), após uma análise sobre textos oriundos de pesquisas que abordam o estágio curricular supervisionado, apresentados nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE's), no período de 2000 a 2012, verificou que os pesquisadores se preocuparam em apontar as maneiras como o estágio pode contribuir tanto para a formação inicial, como para a continuada, por meio de ações colaborativas que envolvam a universidade e a escola e o desenvolvimento de saberes imprescindíveis à prática docente.

Na pesquisa de Casotte (2016), foi evidenciado que o enfoque na discussão sobre o desenvolvimento da articulação entre teoria e prática permaneceu sendo a principal preocupação dos pesquisadores, tornando-se perceptível a necessidade de buscar contribuir para a superação das influências oriundas da racionalidade técnica nos cursos de formação de professores.

Segundo a autora, os moldes da racionalidade técnica tendem a fragmentar o percurso formativo inicial docente, ou seja, entre os estágios curriculares supervisionados (como o “momento da prática”) e os estudos do campo teórico. Neste sentido, Schön (1983) explicita que a visão da racionalidade técnica moldou

tanto o pensamento sobre as profissões, as relações institucionais de pesquisa, a educação e a atividade prática profissional, correspondendo à rigorosa resolução instrumental de problemas, por meio da aplicação de teoria e técnica científica. De acordo com Diniz-Pereira e Soares (2019), a maioria dos modelos mais difundidos de formação de professores é orientada pela racionalidade técnica, conhecida também como epistemologia positivista da prática. Nesta, o professor, em sua prática, deve aplicar as regras científicas e/ou pedagógicas adquiridas em sua formação, tratando-se de uma visão “aplicacionista” da relação entre teoria e prática.

A busca por contribuir à superação das influências oriundas da racionalidade técnica nos cursos de formação de professores pode ser capaz de possibilitar que, ao longo de todo curso de formação inicial, ocorra a efetiva relação entre os conhecimentos pertencentes ao âmbito teórico e os desafios do campo profissional docente, permitindo que o futuro professor reflita durante a formação e possa tomar decisões coerentes para a resolução dos conflitos do cotidiano da educação, quando já estiver no papel de professor (CASOTTE, 2016).

Em consonância, o estudo de Pereira (2020) aponta que tanto os profissionais da escola como os da universidade reconhecem o estágio curricular supervisionado como momento essencial à formação inicial de professores, capaz de favorecer também a formação continuada, por meio de trocas de experiências e reflexões. Neste contexto, as escolas da educação básica assumem um papel formador e, por esta razão, devem estar articuladas às universidades, a fim de que os conhecimentos possam ser construídos de modo coletivo (PEREIRA, 2020).

Na pesquisa de Carvalho (2020), foi constatado que o estágio curricular supervisionado é uma oportunidade de articulação entre a teoria trabalhada no curso e a prática docente, como um momento possível de reflexão entre estes dois âmbitos. A autora ressalta que foi possível contribuir para a compreensão da ampla temática em questão, entretanto, por se tratar de um estudo de caso, aponta como limitação o fato de seu resultado não poder ser generalizado, incentivando novos estudos nessa área.

Para a aprendizagem da docência, as contribuições da experiência com as práticas de ensino ao longo da formação inicial são de suma importância. Por esta razão, Salomão, Costa e Castro (2020) reforçam, por meio de um estudo realizado acerca da inserção profissional docente, a necessidade de um trabalho integrado

entre a escola e a universidade, que articule teoria e prática, identificando, analisando e atendendo às necessidades formativas no campo da docência.

Nota-se que a prática se constitui como um local de aprendizagem autônomo e imprescindível à formação docente, no qual são mobilizados os saberes, as competências e as habilidades, além de se constituir em um espaço de transmissão e comunicação destes mesmos saberes (SOUZA NETO, 2019). Nesse sentido, a pesquisa de Souza Neto (2019) ressalta que as práticas e saberes docentes articulados, somados aos movimentos da profissionalização, integram um campo que requer ainda muitos estudos empíricos.

Mesmo com várias reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas, Souza Neto (2019) afirma que a formação para o professor reflexivo está ligada a uma ressignificação dos saberes docentes, que não possui embasamento na racionalidade técnica, mas é vinculada a uma tentativa de articulação entre a formação docente e a prática reflexiva, juntamente aos saberes da experiência.

Também em busca de identificar as contribuições do estágio supervisionado durante a formação inicial, Souza e Souza (2020) puderam constatar em seus estudos que o professor aprende a teoria, porém apenas consegue se tornar um profissional investigador e reflexivo por meio de uma prática planejada. Além disso, as autoras ressaltam que, apesar de alguns avanços no que se refere ao vínculo entre a teoria e prática, ainda é possível se deparar com situações nas quais a teoria não foi estudada, ou mesmo não auxilia na resolução do problema.

Frente ao exposto, observa-se que a temática da inserção de estagiários, além de requerer maiores investigações, possui relevância por estar a inserção profissional docente, desde o momento do estágio curricular supervisionado, ligada à qualidade da educação. Conforme afirma Gatti *et al.* (2019, p. 7, grifo nosso):

A qualidade da oferta educativa, por sua vez, tem como um de seus elementos-chave professores bem formados e valorizados. A construção de sistemas educativos de qualidade, equitativos e inclusivos passa, necessariamente, pela efetivação de políticas docentes que promovam atratividade à carreira, **formação inicial e continuada consistente**, reconhecimento e possibilidade de desenvolvimento profissional, remuneração e condições de trabalho adequadas.

Soma-se ainda a importância do momento de inserção docente para a construção da profissionalidade e a constituição da identidade profissional, que se relaciona a um contexto mais amplo, enquanto categoria que necessita ser

fortalecida, reconhecida e valorizada. O desenvolvimento da profissionalidade docente, de acordo com Araújo (2019), possui início na formação inicial e estende-se por toda carreira, como processo contínuo de formação e apreensão da profissão.

Sendo assim, considerando a complexidade do tema e as lacunas existentes em relação aos processos de inserção dos estagiários, nota-se a necessidade de estudos na área que possam oferecer parcelas de contribuição e ampliar a compreensão deste pertinente assunto. Parte-se do pressuposto, portanto, de que se o processo de inserção docente via estágio curricular supervisionado for coletivamente planejado e tiver um acompanhamento específico, pode ter grande potencial formativo.

1.3 Objetivos

O objetivo geral deste estudo consiste em identificar e analisar como ocorre o estágio curricular supervisionado em docência considerando a inserção profissional de estagiárias em escolas de Educação Infantil na rede de ensino municipal de São Carlos, interior de São Paulo.

Os objetivos específicos abordados foram os seguintes:

- a) Investigar a inserção profissional de futuras professoras por meio do estágio curricular supervisionado na etapa da Educação Infantil na rede de ensino municipal de São Carlos;
- b) Analisar a percepção dos profissionais envolvidos sobre o estágio curricular supervisionado, como inserção profissional de estagiárias na etapa da Educação Infantil.

1.4 Organização do estudo

O presente trabalho é composto inicialmente pelo capítulo 1 – *Introdução*, que trata no subitem 1.1, “O problema do estudo”, do surgimento do interesse pela temática e da questão que embasa o referido trabalho, a partir da experiência formativa e profissional da pesquisadora. Também são apresentadas algumas pesquisas recentes no subitem 1.2 “Estágio curricular supervisionado em docência na Educação Infantil”, que investigaram o estágio de docência nesta etapa do

ensino, bem como os objetivos do estudo estão presentes no subitem 1.3 e a organização do presente trabalho, no subitem 1.4.

No capítulo 2 – *A formação docente: desafios e o contexto atual*, buscou-se explicitar a complexidade da formação de professores, assim como no subitem 2.1 é abordado o papel do estágio curricular supervisionado enquanto momento privilegiado ao longo da formação inicial. No subitem 2.2, é tratado o período intenso de inserção docente, sendo apontada a indução profissional como uma possibilidade ao período de inserção.

No capítulo 3 – *Educação Infantil*, é abordada a mais nova etapa da Educação básica, que enfrenta muitos desafios e consiste no cenário do presente estudo, tratando da questão da criança, da infância e das instituições de Educação Infantil. As questões voltadas à formação docente para esta etapa do ensino e seus desafios são explicitadas no próximo subitem, denominado 3.1 “A formação docente para a Educação Infantil”.

O capítulo 4 – *Procedimentos Metodológicos* aborda o percurso de desenvolvimento da pesquisa, sendo explicitado que o estudo possui uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória-descritiva, bem como apresenta o contexto da pesquisa, a caracterização dos participantes, os procedimentos éticos, as técnicas utilizadas para a coleta de dados e a explanação do modo como foram coletados os dados. A seguir, é relatado como os dados oriundos das coletas foram organizados e analisados.

Nos capítulos 5 e 6, os dados são discutidos e analisados, sendo apresentados os eixos temáticos oriundos da triangulação dos dados: “5 *Ser professor na Educação Infantil: contribuições do estágio curricular supervisionado*” e “6 *Inserção profissional: procedimentos burocráticos e pedagógicos*”, assim como os seus respectivos subitens: 5.1 “Da compreensão do trabalho do professor de Educação Infantil” e 5.2 “Os diferentes papéis no Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil”, 6.1 “A burocracia como um grande desafio”, 6.2 “Parceria entre a universidade e a escola” e 6.3 “Estágio Curricular Supervisionado remoto: facilidades e dificuldades”.

Nas *Considerações finais*, é retomada a questão de pesquisa e os objetivos que embasam o referido estudo, sendo apontadas em seguida algumas limitações e possibilidades de futuras investigações acerca do estágio curricular de docência em Educação Infantil.

São indicadas, por fim, as contribuições do presente estudo, sendo ressaltada a necessidade do reconhecimento e da profissionalização dos profissionais da Educação Infantil e de uma parceria institucional entre a escola e a universidade, que busque, por meio do estágio curricular supervisionado, maior articulação entre a formação inicial e continuada, de modo a considerar a formação docente em relação ao campo profissional.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E O CONTEXTO ATUAL

Considerando os objetivos da pesquisa, nesta seção serão abordados alguns conceitos fundamentais para o presente estudo. Inicialmente, será feita uma contextualização sobre a complexidade que permeia a profissão docente e os desafios atuais do contexto político e social.

Na primeira subseção, será abordada especificamente a questão do estágio curricular supervisionado, que deve ser considerado como momento privilegiado para a aprendizagem da docência, reflexão, construção da identidade profissional e profissionalização.

A segunda subseção versará sobre a inserção docente, a qual é abordada enquanto um período intenso e de transição, uma passagem de estudante a professor. Neste sentido, a indução profissional é apontada pela literatura como possibilidade ao período da inserção docente, ou seja, contando com um acompanhamento específico e devidamente planejado, que requer o apoio de políticas públicas.

Tratar da inserção profissional docente, especificamente de estagiárias, requer a compreensão sobre a formação de professores. Esta, por sua vez, está relacionada ao contexto em que se insere a educação institucionalizada. Por esta razão, faz-se necessário apresentar e discutir os desafios educacionais voltados à profissão docente na atualidade.

Tardif (2013), ao abordar a evolução do ensino ao longo da história, destaca três momentos marcados por distintas concepções. Primeiramente, a “Idade da vocação” (século XVI a XVIII), onde o ensino era considerado uma “profissão de fé”, portanto os atuantes eram leigos que se dedicavam em período integral, baseados na religião, na imitação dos mais experientes e sem serem remunerados, por compreenderem que se tratava de uma vocação, uma missão divina.

O período seguinte, denominado pelo autor como “Idade do ofício ou do trabalho” (a partir do século XIX), é marcado pela ascensão dos Estados nações e pela gradual ruptura com a Igreja. Neste período, surgiram as primeiras redes públicas e laicas, iniciando a obrigatoriedade das crianças nas escolas. Sendo assim, a relação docente deixa de ser vocacional, tornando-se contratual e salarial através da integração às estruturas do Estado. As mulheres, apesar de ainda desfavorecidas em relação aos homens em diversos âmbitos, adquiriram

estabilidade de emprego, segurança e aposentadoria. Passaram a ser exigidos também, neste momento, investimentos na formação oferecida nas Escolas Normais de nível secundário e após nível terciário, entretanto, a influência das professoras experientes ainda prevalecia (TARDIF, 2013).

Por fim, o autor caracteriza a “Idade da profissão” (a partir da segunda metade do século XX). Neste momento, as universidades modernas, a partir do século XIX, adquirem cada vez mais a missão de formar profissionais cuja prática se baseia em conhecimentos gerados na pesquisa científica, fato que remete à profissionalização. Os profissionais são os especialistas, ou seja, são capazes de criar e controlar o conhecimento teórico e prático necessário às decisões, às inovações, à planificação de mudanças sociais e à gestão do crescimento econômico e tecnológico (TARDIF, 2013).

Diante das ideias apresentadas sobre a “Idade da vocação”, “Idade do ofício” e “Idade da Profissão”, o autor ressalta que a evolução do ensino não se trata de algo linear, pois não evolui do mesmo modo nas diversas localidades. Assim, é possível que as práticas antigas coexistam com as práticas contemporâneas.

Uma tendência que perpassou todo o século XX, mas ganhou força só a partir de 1980 foi o movimento pela profissionalização do ensino. De acordo com Tardif (2013), desde esta década a profissionalização consiste em uma transformação de extrema relevância no campo educacional, mesmo diante dos múltiplos desafios sociais, econômicos e culturais, que inseriram o ensino escolar em um contexto repleto de pressões, complexo e instável. Além disso, o autor afirma que a profissionalização domina o discurso reformista, a nível internacional, sobre o ensino e a formação de professores da educação básica, impondo-se primeiramente nos Estados Unidos, nos países anglo-saxões, na Europa e por fim na América Latina.

Após diversos esforços empregados, o movimento da profissionalização começa a obter resultados quando passa a considerar o investimento na formação de professores, por meio da formação universitária e de alto nível intelectual, fundamentada em conhecimentos científicos oriundos de pesquisas. Nesse momento, o antigo saber de experiência passa a ser substituído pelo conhecimento especializado. Desse modo, o ensino pode atingir o nível profissional desejado, ao estimular uma visão reflexiva do ato de ensinar (TARDIF, 2013).

Para as autoridades políticas em geral, seria uma forma de “fazer com que o ensino se transforme do estatuto de ofício para o de profissão de nível equivalente –

intelectual e estatutariamente – ao que ocupam profissões as mais bem estabelecidas, como a medicina, o direito e a engenharia” (TARDIF, 2013, p. 552).

Porém, há, por parte dos professores, reivindicações por profissionalismo, no sentido de serem reconhecidos como profissionais dignos de respeito, sem a interferência de “estranhos” em suas atuações e decisões (CONTRERAS, 2002). Neste sentido, Contreras (2002) afirma que a questão do profissionalismo para os professores é perpassada por diversas ambiguidades, tanto advindas do termo “profissionalismo” em si, como dos usos conflituosos e contraditórios do termo, ao serem utilizados em situações nas quais o professor busca distanciar-se da proletarização. Para o autor, o problema não reside apenas no fato de saber qual é a possibilidade de a ocupação docente transformar-se em profissão, mas descobrir se o significado que as profissões têm assumido socialmente é o que se almeja para o ensino, isto é, se corresponde a uma forma desejável de autonomia para o trabalho docente.

Frente às concepções docentes em relação ao profissionalismo, Contreras (2002, p. 55) explica uma série de características que definem a “profissão”, denominada como “Teoria dos Traços”, habitualmente empregadas em profissões como médicos, advogados, engenheiros: “Normalmente, quando se pensa na idéia de “profissão”, parece ter-se em mente uma série de características segundo as quais configuramos esse conceito e, por conseguinte, quem são os mercedores de tal denominação”.

Ao considerar a ideia dos traços em relação aos professores, o autor afirma que cabe a denominação de “semiprofissionais”, devido à ausência de autonomia em relação ao Estado, que fixa a sua prática, fazendo com que falte uma organização própria e exclusiva, capaz de regular o acesso ao código profissional.

Entretanto, Contreras (2002) reconhece, em relação à teoria dos traços, que ainda há uma fragilidade e um simplismo no ponto inicial, com elementos selecionados *a priori* e com a presença de viés ideológico. O termo “profissional” para o autor apresenta ambiguidade, uma vez que contém interesses conflitivos e contraditórios, podendo em geral ser observado de um lado o movimento de resistência à proletarização, a fim de se atingir o prestígio, o *status* e a remuneração que se aproxime à de outros profissionais; por outro lado, há perda de qualidade no exercício docente, em razão da ausência de autonomia, sob o controle do Estado ou até mesmo aos interesses do mercado neoliberal.

Tanto para a profissionalização do ensino, como para a composição dos fundamentos da identidade profissional docente, Gauthier (2013) destaca que os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são imprescindíveis e, ao mesmo tempo, contraditoriamente pouco desenvolvidos. Por conta dessa ausência, ocorre que o professor, ao buscar fundamentar seus gestos, permanecerá recorrendo ao bom senso, à tradição e à experiência, ou seja, a saberes que podem ser gravemente limitados, o que não o diferenciará “em nada, ou em quase nada, do cidadão comum” (GAUTHIER, 2013, p. 34).

Atualmente, as ideias e as práticas neoliberais, a globalização, os indicadores de desempenho a fim de verificar a qualidade da educação, a autonomia ilusória e a incidência da racionalidade técnica no campo educacional chamam a atenção para o debate e a reflexão acerca da profissão docente (IMBERNÓN, 2011), uma vez que os professores possuem um papel relevante por estarem em contato direto com os processos formativos e educacionais.

Conforme afirma Gatti (2013, p. 53), ao tratar de assuntos educacionais, é necessário primeiramente compreender que os desafios postos à educação possuem diversas fontes de origem:

Os desafios que se enfrenta contemporaneamente na área educacional têm origem em desconfortos explicitados por diferentes grupos sociais, por diferentes meios, em diferentes condições, bem como nas postulações que esses grupos colocam, reivindicando para si, de diferentes formas, equidade, reconhecimento social e dignidade humana (PAIVA, 2006). Essas postulações passam pela educação, perpassam as escolas e colocam-se aos educadores e gestores.

O quadro social contemporâneo exige uma mudança de paradigma, solicitando que o professor esteja atento às especificidades e demandas reais dos educandos, bem como a cultura local e a diversidade para uma prática educativa contextualizada (GATTI, 2013).

Conforme afirma Vaillant (2016), a escola não é alheia às mudanças sociais; por esta razão, a identidade e o trabalho dos professores têm sido fortemente impactados pelas transformações ocorridas nos últimos 30 anos. Essas transformações demandam uma nova postura dos profissionais da educação, principalmente do professor que lida diretamente com as novas gerações.

Entretanto, ao refletir sobre a necessidade de novas posturas dos professores, deve-se recordar que a profissão docente é complexa e historicamente

permeada por dualidades e imprecisões, exigindo assim saberes próprios (NÓVOA, 1995), o que levou os professores novamente ao centro das preocupações educativas, desde o início do século XXI (NÓVOA, 2009). Gatti *et al.* (2019) explicam que, com o reconhecimento da complexidade do trabalho docente e da especificidade do ensino enquanto um trabalho, que se realiza junto aos seres humanos, passa a ser concedido aos professores um lugar central na estruturação escolar, sendo a docência compreendida como prática reflexiva.

Apesar do ato de ensinar ser realizado desde a Antiguidade até os dias atuais, Gauthier (2013) aponta que ainda se compreende pouco a respeito dos elementos do saber profissional docente. Estes são fundamentais e capazes de possibilitar “que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência” (GAUTHIER, 2013, p. 17).

A formação docente, no contexto atual de mudanças e incertezas, corresponde à possibilidade de espaços de participação, reflexão e formação, bem como se constitui em um estímulo crítico diante das contradições da profissão. Busca-se a superação de situações que se perpetuam ao longo dos anos, por meio da alienação profissional, como consequência de os docentes estarem sujeitos a pessoas distantes do campo de atuação profissional (IMBERNÓN, 2011).

Segundo Gauthier (2013), a própria profissionalização do ensino possui, além da dimensão epistemológica em relação aos saberes, uma dimensão política, capaz de demonstrar à população a exclusividade dos saberes e das práticas que possui. Entretanto, o autor chama atenção para o fato de que a qualidade de um saber em si não garante o reconhecimento social de uma profissão, necessitando que os próprios docentes reconheçam a especificidade de um saber pedagógico de alto nível.

Após abordar a profissão docente e seus principais desafios no contexto atual, nota-se que é de extrema importância a relação que deve ser estabelecida entre os pares durante a formação de professores, sendo ainda urgente e indispensável uma maior aproximação entre a universidade e o campo profissional. Esta relação bem estabelecida desde a formação inicial é de suma importância tanto à constituição da identidade docente, como para a sua profissionalização, tornando-se necessário debruçar-se sobre um momento privilegiado presente na formação dos futuros professores, no qual ocorrem uma das primeiras inserções no campo de atuação profissional: o estágio curricular supervisionado.

2.1 Estágio curricular supervisionado

O interesse pela temática do estágio curricular supervisionado na formação de professores tem ocupado lugar de destaque nas pesquisas acadêmicas (ARAÚJO, 2014), bem como nas produções dos programas de pós-graduação, em determinados congressos e nas políticas públicas (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016).

O estágio curricular supervisionado pode ser definido como um período em que o aluno (estagiário) aprenderá os elementos que constituem uma determinada profissão, sendo imprescindível o envolvimento entre o professor da escola, o estudante (estagiário) e o professor formador da universidade (VEDOVATTO IZA; SOUZA NETO, 2015a, 2015b). Nesta perspectiva, Pimenta e Lima (2006) o definem como um campo de conhecimento que se produz na interação entre os cursos de formação e o campo social onde ocorrem as práticas educativas.

A Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, que dispõe não apenas do estágio curricular supervisionado, mas sobre todos os tipos de estágio, o define da seguinte forma:

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

No parágrafo 2º, encontra-se ainda a definição de que o objetivo do estágio é o aprendizado de “competências” pertencentes à atividade profissional e à contextualização curricular. Neste sentido, é importante destacar a ideia de Roldão (2017) ao afirmar que a legitimação de um profissional se pauta nos saberes específicos do ofício.

Também é interessante destacar que, na Lei nº 11.788/2008, em seu parágrafo primeiro do artigo 3º, consta que o estágio deve ter acompanhamento efetivo, tanto por parte do professor da universidade como pelo supervisor da parte concedente. Conforme afirma Araújo (2014), no caso da formação de professores, este acompanhamento deve ser feito pelo professor da disciplina de estágio na universidade e pelo professor colaborador da escola receptora do estagiário.

Além da questão do acompanhamento, a referida legislação ainda explicita em seu artigo 9º que o profissional responsável por acompanhar o estagiário também deverá orientar e supervisionar. Em outras palavras, de acordo com Araújo (2014, p. 43), este profissional que, no caso, seria o docente da Educação Básica, também é responsável pela formação do futuro professor: “Ressalta-se, portanto, a figura de dois sujeitos responsáveis pelo estagiário: o professor da universidade, que é denominado de professor orientador e, no caso da docência, o professor da escola, que é denominado de professor supervisor”.

É interessante observar, como realizou Araújo (2014), que a referida Lei pode ser considerada um avanço em relação ao período de estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores, uma vez que acompanhar o estagiário, neste contexto legal, ultrapassa sua mera recepção. Assim, é possível a compreensão de “que ‘orientar’ requer movimento por parte de quem assume essa posição; desenvolver uma ação” (ARAÚJO, 2014, p. 43).

Entretanto, torna-se evidente a necessidade de que essa orientação aos futuros docentes seja mais bem definida, pois, conforme apontam Cyrino e Souza Neto (2015), faz-se necessário que ocorra primeiramente a instrução aos próprios professores colaboradores, aqueles que recebem os estagiários, para que assim o estágio curricular supervisionado possa ser valorizado enquanto momento de formação e profissionalização docente. Neste sentido, também Vedovatto Iza e Souza Neto (2015a) afirmam que são insuficientes e genéricas as orientações sobre o estágio explicitadas pela Lei nº 11.778/2008 em relação aos direitos e deveres da escola e da universidade. Os autores chamam atenção para o papel dos professores colaboradores e reforçam a importância do esclarecimento efetivo em âmbito legal:

Embora a Lei nº 11.788/08 **estabeleça a supervisão do** estagiário para o professor colaborador da escola e a orientação para o professor “supervisor” da universidade, não deixa claro quais são as funções dentro desse contexto. Na realidade brasileira, não consolidamos os papéis de supervisão vinculados ao professor da universidade e ao professor da escola. Do mesmo modo que nem sempre o professor da universidade que exerce a função de supervisão/orientação tem formação para esta função (VEDOVATTO IZA; SOUZA NETO, 2015b, p. 146-147, grifo dos autores).

No Brasil, os professores atuantes na Educação Básica não assumem um papel definido quanto à formação dos futuros professores, limitando-se à abertura de suas salas de aula, para que o estagiário realize as atividades solicitadas pela

instituição de formação, do mesmo modo que os estagiários geralmente não os reconhecem como formadores (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016).

Ocorre que muitos estagiários não consideram que o estabelecimento de uma relação próxima com os professores colaboradores possa proporcionar aprendizagens sobre a docência, devido à influência da concepção aplicacionista, na qual se consideram os saberes relacionados à profissão docente como sendo produzidos fora do magistério (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016).

É imprescindível o esclarecimento em âmbito legal de como os professores colaboradores e demais profissionais que recebem estagiários devem realizar essa orientação prevista. De acordo com Sarti (2019), a profissionalização requer atribuir aos professores que recebem os estagiários um papel ativo na formação das gerações profissionais futuras, “de modo a possibilitar aos estudantes a construção de uma identidade ligada à profissão para a qual estão sendo formados” (SARTI, 2019, p. 12).

O estágio curricular supervisionado está vinculado ao período de inserção docente (LIMA *et al.*, 2007). Por esta razão, é importante destacar que:

O estágio é, por isso, uma experiência formativa verdadeiramente plena de sentido para os formandos à medida que o contexto escolar começa a fazer parte do seu sentir e viver a profissão docente. Sendo assim, a profissionalização dos formandos deve ser entendida como o elemento norteador do estágio supervisionado (ARAÚJO, 2019, p. 254).

O profissionalismo docente constitui-se progressivamente através de suas experiências e práticas do cotidiano da sala de aula, bem como por meio de um mediador durante o estágio curricular supervisionado, na observação do trabalho dos colegas mais experientes (ALTET, 2001).

É de suma importância o fato apontado por Vedovatto Iza e Souza Neto (2015a) de que os estágios curriculares supervisionados podem ser entendidos como espaços privilegiados de articulação entre teoria e prática, o que exige por um lado a revisão dos formatos, tempos e condições; por outro, a relação entre as instituições formadoras e as escolas:

Desse modo, a articulação entre os conhecimentos produzidos nas escolas públicas e na universidade é algo que pode ser promovido por meio dos estágios curriculares, uma vez que possibilita ao futuro professor elementos para compreender a realidade profissional (VEDOVATTO IZA; SOUZA NETO, 2015a, p. 113).

No contexto brasileiro, a maioria dos modelos de formação é marcada pela fragmentação do processo formativo, impulsionando a ideia de que é preciso se apropriar da teoria para aplicá-la na prática (VEDOVATTO IZA; SOUZA NETO, 2015a). Porém, o que deve ocorrer é o movimento inverso: conforme aponta Tardif (2002), são os saberes que devem progressivamente ser gerados e embasados nos próprios processos de trabalho, uma vez que “são exatamente esses saberes que exigem tempo, prática, experiência, hábito, etc.” (TARDIF, 2002, p. 58).

França (2004) também afirma que a dimensão prática na formação do futuro professor sempre ocupou segundo plano nos cursos de formação docente, provavelmente em virtude da adoção de modelos cuja fundamentação teórica e a formação profissionalizante são separadas, em decorrência da racionalidade técnica que tem incidido nesses cursos. A autora afirma ainda que é urgente a ressignificação do estágio curricular supervisionado nos cursos de formação de professores, por se tratar de um momento em que o futuro professor toma contato com o ofício de ensinar e inicia o processo de aprendizagem profissional docente.

Nesse contexto, de acordo com Vedovatto Iza e Souza Neto (2015b), o estágio curricular supervisionado é um momento privilegiado da formação do futuro professor, no qual ele tem a oportunidade de entrar em contato com as escolas, com os alunos e com as equipes escolares, ou seja, com o campo profissional, sendo grandes as possibilidades de diversas reflexões:

O estágio curricular supervisionado é um elemento articulador entre os diferentes conhecimentos, e essencial nos cursos de formação de professores, uma vez que possibilita a inserção do futuro professor no ambiente escolar, a fim de promover atividades pedagógicas visando estabelecer a relação teoria e prática (VEDOVATTO IZA; SOUZA NETO, 2015b, p. 16).

Para os autores, o estágio curricular supervisionado pode ser compreendido como um período em que o aluno (futuro professor) irá se apropriar dos elementos fundamentais que constituem a profissão. Todavia, ainda que seja reconhecido como momento de conexão entre a escola e a universidade, é provável a existência de uma grande lacuna em relação ao que se aprende nas escolas e nas instituições formadoras de professores (VEDOVATTO IZA; SOUZA NETO, 2015b).

Este fato também é confirmado por Souza Neto, Sarti e Benites (2016) ao constatarem que, na maioria dos casos, os estagiários não são considerados futuros professores, mas sim alunos advindos da universidade, assim como os estagiários não reconhecem a escola como um ambiente de formação profissional:

[...] não se identificam com os professores em suas práticas, valores e saberes. Muitos deles frequentam o estágio como um mero prolongamento de suas atividades universitárias e é no exercício do “ofício de aluno” que esses futuros professores desempenham tais atividades (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016, p. 315).

Os autores utilizam o termo “ofício de aluno”, cunhado por Perrenoud (1994), para explicitar a dificuldade do futuro professor durante a inserção profissional e na construção de sua identidade docente, fato que está atrelado à ausência de relações mais formativas entre os professores colaboradores e os estagiários. Os autores identificam ainda uma dificuldade em relação à incorporação de uma perspectiva da especificidade docente, capaz de proporcionar aos professores o discernimento nas diversas situações de ensino e nas tomadas de decisão.

Estas dificuldades se relacionam aos diferentes enfoques que o estágio curricular supervisionado historicamente tem recebido no contexto dos cursos de formação de professores. Pimenta e Lima (2006) destacam uma concepção muito comum embasada na aprendizagem por meio da imitação prática, que se apresenta como limitada e insuficiente, pois nem sempre o licenciando possui condições para analisar de modo crítico aquilo que observa, ocasionando a tentativa de transposição de modelos para outras situações do cotidiano. Nestas, estes modelos se apresentam inadequados, mesmo porque “o conceito de bom professor é polissêmico, passível de interpretações diferentes e mesmo divergentes” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 8).

Um possível caminho para que os estagiários passem a perceber a escola como um espaço de formação, bem como reconhecer os professores colaboradores enquanto produtores de saber sobre o ensino é apontado por Souza Neto, Sarti e Benites (2016). Para eles, o ingresso nas instituições de estágio é marcado por uma postura investigativa:

Essa imersão na cultura do magistério e exercício da profissionalidade tende a possibilitar que muitos estagiários, na conclusão dos estágios, digam que se sentem “prontos” para o magistério. Nesse momento,

segundo os dados considerados, eles valorizam os professores experientes que são comprometidos, as escolas que têm um projeto pedagógico consistente e questionam os limites da universidade como instância de formação profissional (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016, p. 321).

A concepção de Pimenta e Lima (2006) também converge para esta ideia ao apontar que o estágio se constitui como um campo de conhecimento de caráter epistemológico, que supera a tradicional visão reducionista como mera atividade prática instrumental. Levando em conta sua dimensão enquanto campo de conhecimento, o estágio é produzido nas relações “dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 6).

O estágio curricular supervisionado na perspectiva de uma “iniciação profissional” poderá se constituir, segundo Souza Neto, Sarti e Benites (2016) como uma via de mão dupla para a aprendizagem, investimento e atualização profissional entre professores, futuros professores, instituições formadoras e docência, possibilitando considerar a universidade e a escola como lugares de formação.

É importante destacar que a experiência prática por si só não se constitui como formadora. A aprendizagem da docência não ocorre por meio do mero contato com a realidade profissional, mas é necessário avançar quanto à reflexão, podendo ser realizada pelos professores colaboradores, ampliando assim a concepção sobre o trabalho docente (VEDOVATTO IZA; SOUZA NETO, 2015b) e contando ainda com o efetivo acolhimento, acompanhamento e apoio por parte de toda a equipe escolar, indispensáveis neste momento de inserção profissional e constituição da identidade docente.

O estágio curricular supervisionado, portanto, existe e ocupa um espaço, porém não se encontra ainda entre as prioridades de uma política docente de formação de professores. Há fragilidades em relação à parceria entre universidade e escola e a fragmentação de um modelo acadêmico de formação, no qual os professores acolhem os estagiários por conta da “camaradagem”, sem orientações melhor definidas legalmente (VEDOVATTO IZA; SOUZA NETO, 2015a). Os autores apontam a ausência de um discurso consistente, oriundo da própria formação de professores (universidade e escola) e das práticas pedagógicas, que possua como centro desse processo o trabalho docente, uma vez que a aprendizagem da docência tem permanecido muitas vezes no âmbito da observação e da tentativa-

erro. Isso os leva a afirmar que idade do ensino como vocação ou ofício (TARDIF, 2013) ainda se faz presente nesse espaço, surgindo a necessidade da profissionalização docente:

[...] é preciso falar de dentro dessa relação que envolve universidade e escola, pois há no Brasil um discurso muito forte **sobre** a formação de professores (universidade e escola), mas não há um discurso consistente **da** formação de professores (universidade e escola) que emergja do interior das práticas pedagógicas e que coloque no centro desse processo o trabalho docente. Não temos analisado as nossas práticas de (o) ensino com o cuidado que elas merecem, apesar das experiências isoladas. De modo que muitos temas começam a ser uma paisagem comum no cenário da docência, não se dando a devida atenção. A aprendizagem da docência tem ficado circunscrita à observação e tentativa-erro, podendo essa experiência de ensino ser planejada ou não. Portanto, a idade do ensino como vocação ou como ofício habita esse espaço (VEDOVATTO IZA; SOUZA NETO, 2015a, p. 121, grifos dos autores).

Pimenta e Lima (2006) também afirmam que a prática sob a perspectiva de imitação de modelos ainda se faz presente na atualidade e caracteriza o modo tradicional de atuação docente. Neste sentido, tanto o contexto do ensino como o dos educandos são considerados imutáveis, desprezando-se:

[...] as transformações históricas e sociais decorrentes dos processos de democratização do acesso, que trouxe para a escola novas demandas e realidades sociais, com a inclusão de alunos até então marginalizados do processo de escolarização e dos processos de transformação da sociedade, de seus valores e das características que crianças e jovens vão adquirindo. Ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 8).

Nesta concepção, a formação do professor ocorre por observação do modelo e tentativa de sua reprodução, como uma prática reduzida a um mero fazer, gerando conformismo e conservando ideias, valores, hábitos legitimados pela cultura institucional dominante (PIMENTA; LIMA, 2006). Diante dessas concepções, destaca-se na escola o caráter reprodutor das desigualdades sociais, dificultando o direito dos educandos ao acesso à educação e à escola justa, bem como as ferramentas que lhes permitiriam exercer outros direitos humanos (GATTI, 2013).

Sem distanciar-se desta percepção, o estágio curricular supervisionado, segundo Pimenta e Lima (2006), também é reduzido à observação dos professores em exercício. Nesse caso, não ocorre a devida reflexão e análise crítica

fundamentada teoricamente, contribuindo assim à legitimação das condições sociais em que ocorre o ensino.

De acordo com Vedovatto Iza e Souza Neto (2015b), é preciso uma transformação em relação ao modo como é considerado o estágio curricular supervisionado, que seja reconhecido como um espaço privilegiado de práxis, eliminando a ideia de que se trata do “momento de se colocar em prática as teorias”. Também é de suma importância o reconhecimento da formação docente como algo compartilhado entre a universidade e a escola:

Assim a Prática de Ensino Supervisionada (Estágio Supervisionado) ganha um novo patamar, que pressupõe uma formação docente compartilhada entre a universidade e a escola; exige a participação direta de outros atores sociais, como o professor da escola, com a identidade de um “formador de terreno” (professor colaborador, tutor ou mentor), bem como do professor orientador da universidade, da escola no acompanhamento e da própria Universidade no desenvolvimento de Centros de Formação do Professor, pois o estágio supervisionado contempla não só o acolhimento, como o acompanhamento da escola e da universidade (VEDOVATTO IZA; SOUZA NETO, 2015b, p. 151).

É no estágio curricular supervisionado, ao longo da formação inicial docente, que o futuro professor começa o processo de socialização, que permitirá a sua transformação de aluno em profissional, momento no qual é importante que ocorra a reflexão sobre a organização da instituição escolar e o papel do professor, podendo minimizar os impactos de sua inserção profissional, quando já estiver ocupando o papel de professor iniciante.

Ao verificar a relevância do estágio curricular supervisionado na formação docente, por meio do contato com o campo real de trabalho, com os professores colaboradores, bem como com a equipe escolar, faz-se necessária uma melhor compreensão dos conceitos de inserção docente e indução profissional, relativos ao momento entre a formação inicial e a atuação docente. Um período impactante e de extrema importância, permeado por diversas sensações, conforme será abordado a seguir.

2.2 Inserção docente e indução profissional

O período de inserção profissional docente trata-se do ingresso na carreira, da iniciação à docência, isto é, um período no qual deve ocorrer a passagem de

estudante a professor (LIMA *et al.*, 2007; MARCELO GARCÍA, 1999; VAILLANT, 2016), um período decisivo, crítico e de aprendizagem intensa da profissão, no qual os professores vão adquirindo conhecimento profissional (TARDIF, 2000; TARDIF; RAYMOND, 2000; VAILLANT, 2021). Este processo é inevitável e pode ocorrer de modo mais brando para alguns, porém nem tanto para outros, a depender da forma e das condições do contexto em que o iniciante se insere (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020; VAILLANT, 2016).

A inserção profissional dos estudantes dos cursos de licenciatura, isto é, dos futuros professores, começa na própria formação inicial, por meio do estágio curricular supervisionado e de outras práticas de ensino, porém o contato com o campo profissional ainda é externo, devido ao fato de não serem efetivamente profissionais (LIMA *et al.*, 2007). Entretanto, é possível que o estagiário possa vivenciar o “choque com o real”, assim como o professor em início de carreira (LIMA *et al.*, 2006).

O período de inserção, ou seja, iniciação à docência pode ser assim definido: “É uma fase de estresse e aprendizagem intensiva em contextos geralmente desconhecidos, durante os quais os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais, além de manter um certo equilíbrio pessoal.” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 103, tradução nossa).

Segundo Nóvoa (2009), na progressiva passagem de estudante a professor, é de suma importância a consolidação das bases de formação embasadas nas lógicas de acompanhamento, de “formação-em-situação”, ou seja, de integração com a cultura profissional docente.

No campo científico, o período de inserção profissional vem sendo discutido desde o final do século XX, especialmente por pesquisadores internacionais (ALMEIDA *et al.*, 2020). Vaillant (2021) também afirma que a inserção dos professores em início de carreira tem sido objeto de estudo tanto na literatura internacional como latino-americana. Entretanto, no Brasil, “os estudos e as discussões sobre essa etapa do desenvolvimento profissional foram tardios e poucas as iniciativas formais de apoio a docentes iniciantes” (ALMEIDA *et al.*, 2020, p. 2). Para melhor compreender a inserção profissional, fazem-se necessárias algumas definições acerca de conceitos primordiais, como: professor iniciante ou principiante, professor ingressante, inserção docente e indução profissional.

De acordo com Cruz, Farias e Hobold (2020), compreende-se por professor iniciante ou principiante os recém-licenciados e certificados profissionalmente, no auge da fase de aprender a ensinar e permeados por dúvidas e incertezas que ultrapassam o ato de educar, situando-se, portanto, na etapa da inserção profissional. Para as autoras, os iniciantes tendem a empenhar-se na resolução de problemas peculiares ao seu trabalho, porém com um repertório ainda limitado, existindo uma sobrecarga emocional, afetiva e cognitiva diante daquilo que precisa aprender, bem como a possibilidade de ampliação e consolidação de suas concepções e práticas a respeito de seu trabalho e de suas especificidades.

Uma importante distinção realizada por Cruz, Farias e Hobold (2020) é a diferenciação entre os termos “professor iniciante” e “professor ingressante”. O professor iniciante se encontra na complexidade do início da carreira e possui demandas mais exigentes de acompanhamento. Os professores ingressantes, por sua vez, são aqueles que já possuem uma experiência docente, mas estão assumindo novos postos de trabalho (público, privado e em qualquer etapa da educação), ou seja, apesar de se encontrarem em inserção profissional, não são professores que estão vivenciando suas primeiras experiências docentes. Ainda assim, os professores ingressantes podem ter sensações de ansiedade, indecisão e insegurança, similares aos professores iniciantes.

Souza e Barros (2021) e Almeida *et al.* (2020) apontam que a literatura varia em relação ao período de duração considerado início de carreira. Para Marcelo (2002), esse período é marcado até os cinco primeiros anos de atuação, já Huberman (1995) aponta para os três primeiros anos, marcados pelos aspectos do “choque de realidade”, “sobrevivência” e “descoberta”. Também Tardif (2005) compreende esse período como sendo até os sete primeiros anos de atuação docente (SOUZA; BARROS, 2021).

O contato inicial com o campo profissional geralmente ocorre de forma parecida: verifica-se uma distância entre “os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula” (HUBERMAN, 2000, p. 39). Sendo assim, o autor explicita que esse “choque do real”, sofrido geralmente ao longo dos dois ou três primeiros anos, corresponde à fase de “sobrevivência” na carreira, diante de um conjunto de fatores, como: aspecto pedagógico, indisciplina dos alunos, relações interpessoais, recursos materiais, condições estruturais, entre outros.

Há ainda o aspecto da “descoberta”, que se caracteriza pelo entusiasmo inicial do professor por finalmente fazer parte de um corpo profissional e assumir responsabilidades com sua turma e seu programa. Segundo Huberman (2000), esses dois aspectos podem ocorrer concomitantemente, podendo a “descoberta” permitir que o iniciante suporte o “choque do real”, resultando em permanência na carreira docente.

O início da docência é marcado por diversos sentimentos paralelos, como a ansiedade, o medo, a insegurança e a angústia (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014; CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020; HUBERMAN, 2000; SOUZA; BARROS, 2021). Trata-se de um momento notável, decisivo na obtenção do sentimento de competência e das rotinas, capaz de trazer repercussões para o futuro, como um fator determinante, podendo levar à construção da identidade e do profissionalismo. Isso resulta em permanência na carreira ou no abandono da profissão, causados, por exemplo, por um fracasso neste período inicial (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014; ANDRÉ, 2012; CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020; SOUZA; BARROS, 2021; TARDIF, 2000).

De acordo com Souza e Barros (2021), existe consenso na literatura sobre o início da carreira docente se constituir em um período desafiador, porém ao mesmo tempo repleto de importantes aprendizagens, ganhando destaque a questão do apoio ao professor iniciante “para que possa ter a quem recorrer quando os desafios, as angústias e as dificuldades se fizerem presentes” (SOUZA; BARROS, 2021, p. 150). Sendo assim, o estágio curricular supervisionado pode proporcionar o contato com a cultura profissional docente, bem como a reflexão sobre o que é ser professor e o funcionamento da escola, devendo contar com o apoio, acolhimento e acompanhamento (tanto por parte da escola, como da universidade). Desse modo, ao ingressar futuramente como iniciante, é possível que esse período não seja tão impactante, evitando sofrimento e talvez o próprio abandono da profissão.

Neste sentido, é notável o fato apontado por André (2012) sobre o relatório denominado “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006), o qual informa que, em diversos países, as taxas de evasão do magistério tendem a ser mais altas nos primeiros anos de atividade profissional.

Ao longo do período de inserção, os docentes em início de carreira possuem ferramentas ainda limitadas, sendo uma fase em que serão construídos os

conhecimentos e as capacidades profissionais, assim como a identidade do professor (VAILLANT, 2021).

A literatura aponta que o período de inserção profissional é diferenciado na trajetória profissional docente, pelo fato de direcionar as relações futuras que os professores estabelecerão com o trabalho. Todavia, Cruz, Farias e Hobold (2020) chamam a atenção para o fato de que, apesar de ser esta uma etapa fundamental, trata-se da mais desassistida no âmbito das políticas educacionais destinadas à formação profissional.

O desenvolvimento profissional, apesar de contínuo aperfeiçoamento, está fortemente atrelado ao período de inserção que “merece uma atenção especial, sinalizando a indução como possibilidade para reduzir dificuldades de diversas ordens que afetam o início da docência” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 2). Ou seja, o conceito de indução profissional é indispensável, pois como explicam as autoras, a indução pode ser considerada uma possibilidade para minimizar as dificuldades inerentes ao próprio período de inserção docente.

De acordo com Cruz, Farias e Hobold (2020), inserção docente e indução profissional, embora sejam conceitos atrelados, apresentam uma diferenciação e muitas vezes são usados como sinônimos, gerando uma falsa polissemia. A inserção docente, de um modo geral, refere-se à socialização, a um importante momento de transição do licenciando a professor. Enquanto a indução profissional, apesar de não ser um conceito unívoco na comunidade educacional, consiste no acompanhamento do docente iniciante/principiante ao longo de seu processo de inserção profissional, havendo a necessidade de programas de indução, via políticas públicas, ou outras ações voltadas para essa finalidade (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020).

Dessa forma, a indução profissional pode ser definida como um “processo de formação que envolve acompanhamento do professor iniciante ou principiante durante o seu período de inserção profissional” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p.13).

Segundo Alarcão e Roldão (2014), a indução situa-se no campo de atuação profissional, entre a formação inicial e a continuada, mais especificamente na contínua. Porém, é importante salientar que a indução profissional para os professores em início de carreira deve ser compreendida como um “construto que reconhece e defende a necessidade de que eles tenham espaço de formação,

acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 6-7), não como mera forma de reprodução do trabalho docente sem as devidas condições. As autoras explicitam ainda que o conceito de indução docente consiste em “um autêntico par dialético”, entre os elementos que inibem e dificultam a inserção docente e as possibilidades de fortalecimento das qualidades potenciais dos iniciantes. Trata-se de um tempo de reorientação, podendo contar com apoio externo, se houver, mas, atentando-se ao risco de uma socialização uniformizante, nociva à criatividade e individualidade.

Alarcão e Roldão (2014) defendem que uma perspectiva mais efetiva a respeito da indução profissional está voltada para a combinação de esforços entre a instituição formadora e as escolas, ligadas ao contexto de trabalho, como sendo o *locus* da socialização profissional, desde os estágios curriculares supervisionados. As autoras acrescentam ainda que, para um desenvolvimento profissional de qualidade, por meio da indução, é necessário superar o aspecto da socialização, visando à marca da distinção profissional e à construção do conhecimento profissional docente, que irá dinamizar a prática do professor em um processo contínuo de transformação.

Nóvoa (2019, p. 200) refere-se ao período de indução profissional como um “*entre-deois*”, ou seja, entre a formação e o exercício profissional, reforçando que se trata de um momento considerado decisivo para a formação docente, no qual o licenciando se encontra em um “processo progressivo de aquisição de uma dimensão profissional”. Por esta razão, o autor considera fundamental persistir na discussão do papel das direções escolares, bem como dos professores mais experientes, em relação ao acolhimento e acompanhamento dos futuros professores.

Para Nóvoa (2019), é no momento chamado “*entre-deois*”, na passagem de estudante a profissional, que se aprende a ser professor. Neste sentido, chama atenção para questões essenciais em relação aos espaços formativos docentes, destacando a necessidade de se estabelecer parcerias e atribuir aos professores da Educação Básica o papel de formadores.

De acordo com Nóvoa (2019), a indução profissional exige a articulação consolidada de três “vértices do triângulo”: as instituições universitárias (responsáveis pela formação de professores), as políticas educativas e os

professores da Educação Básica. Este último elemento, o coletivo docente, é considerado pelo autor como a parte mais frágil e que requer reforço:

É esta a minha preocupação, desde sempre, uma preocupação ainda maior à medida que se acentuam os processos de dissociação entre as universidades e as escolas, entre os pesquisadores e os docentes, entre políticas que não valorizam os professores e a necessidade de uma maior presença pública da profissão (NÓVOA, 2019, p. 201).

A indução profissional, portanto, trata-se de uma fase sensível à formação de professores, uma vez que a maior parte da vida profissional docente está atrelada a estes anos iniciais, pelo modo como ocorrem as integrações na escola e entre os pares (NÓVOA, 2009).

Como uma alternativa à promoção da indução profissional, Cruz, Farias e Hobold (2020) elucidam a compreensão de Cochran-Smith (2012 *apud* CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020) a respeito das comunidades de aprendizagem docente, que defendem esta ideia como um tempo e espaço propícios à socialização e desenvolvimento profissional. A aprendizagem da docência ocorre melhor quando os iniciantes trabalham com os professores mais experientes, que também continuam no processo de aprender a ensinar. Esta perspectiva ressalta a “ideia de desprivatização da prática” e de um caminho metodológico potente à indução profissional, de troca entre os pares, o que pode favorecer a permanência dos iniciantes na carreira (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020).

Tendo como base as concepções de Wong (2004) e Marcelo García (1999), Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 11) também ressaltam, do ponto de vista metodológico, algumas das principais ações que podem ser envolvidas ao longo do processo de indução:

[...] grupos de estudos, em que os novos professores possam se relacionar e construir um trabalho colaborativo, com o apoio da equipe diretiva da escola; atividades de formação para professores mentores; prática da mentoria entre professores com formação específica e professores iniciantes; interação constante entre professores iniciantes e experientes; oficinas para professores iniciantes antes e durante todo o ano; visitas às salas de aulas de demonstração. Essas iniciativas exigem objetivos bem formulados, apoio da equipe dirigente da escola, redução do tempo ou carga de ensino para professores iniciantes e mentores; reuniões regulares e sistematizadas entre professores iniciantes e seus mentores; tempo para professores iniciantes observarem professores mais experientes.

A indução profissional, de acordo com Cruz, Farias e Hobold (2020), realiza a mediação entre a formação inicial e a imersão no contexto de trabalho. Para as autoras, ela possui um movimento catalisador de conhecimentos profissionais, de suma importância à docência e visa à autonomia e ao desenvolvimento profissional. Entretanto, requer a sustentação de políticas públicas e de programas educacionais, implementados pelo sistema educacional e por suas redes de ensino.

As políticas e os programas voltados para a inserção à docência são escassos, bem como existem raros programas institucionalizados, que sofrem ainda com a falta de continuidade. Ou seja, apesar de imprescindível, esta etapa é uma das mais desassistidas no âmbito das políticas educacionais voltadas à formação profissional. Existem apenas algumas ações específicas de determinados sistemas de ensino que visam atender as demandas do professor em inserção (ANDRÉ, 2012; CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020; SOUZA; BARROS, 2021; VAILLANT, 2021).

Nota-se que a temática da indução profissional possui uma vasta literatura, porém, Nóvoa (2019) identifica que, apesar dessa constatação, as experiências concretas ainda são limitadas. Em contrapartida, o autor afirma ser possível estabelecer uma reflexão crítica na tentativa de suprir esta lacuna, defendendo em sua abordagem a articulação dos três elementos mencionados anteriormente, ou nas palavras do autor, dos “três vértices do triângulo”: as instituições universitárias de formação de professores, as políticas educativas e os professores da Educação Básica. Estes considerados pelo autor como o “vértice” mais delicado.

Nessa perspectiva, há grande necessidade de se construir ambientes favoráveis à aprendizagem e à socialização profissional:

Para que o período *entre-dois* ganhe densidade formativa, e profissional, é necessário repensar os ambientes de formação e de trabalho: em primeiro lugar, o ambiente universitário da formação inicial, construindo um terceiro lugar institucional; depois, o ambiente da pesquisa, de forma a valorizar um terceiro gênero de conhecimento; finalmente, o ambiente de trabalho nas escolas, reforçando uma terceira presença dos professores enquanto coletivo. Num equilíbrio entre estes três ambientes, poderemos imaginar um percurso de formação e de integração na profissão que, tendo como charneira os primeiros anos de exercício profissional, contribua para reforçar a profissionalidade docente, no plano individual e coletivo (NÓVOA, 2019, p. 202).

De acordo com Nóvoa (2019), é preciso que, na formação docente, seja considerado um terceiro gênero de conhecimento, que se caracteriza como decisivo para a formação de professores: o conhecimento profissional docente.

Assim, é possível verificar que a inserção docente e a indução profissional são vinculadas a questões imprescindíveis, como a formação, a construção da identidade e a profissionalização docente, aspectos que urgem serem fortalecidos especialmente em relação aos docentes que atuam na etapa da Educação Infantil, um campo que ainda enfrenta muitos desafios, conforme será abordado a seguir.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL

Após tratar da complexidade da profissão e formação docente na atualidade, faz-se necessário debruçar-se sobre o campo da Educação Infantil, que enfrenta muitos desafios, consistindo no cenário do presente estudo. Ao abordar esta etapa, é preciso considerar as questões que permeiam a criança, a infância e as instituições de Educação Infantil.

Uma notável referência da história da infância é a obra de Ariès (1981), que no Brasil recebeu o nome de *História social da criança e da família*. Trata-se de um estudo sobre a criança e a vida familiar a partir da representação da criança e da infância em artes plásticas, no contexto francês durante o Antigo Regime. Nesta obra, a partir dos estudos iconográficos, é explicitado que a criança passou a receber um tratamento diferenciado do adulto por volta do século XVII, quando deixou de ser considerada um “adulto em miniatura”, tendo as suas especificidades reconhecidas, originando assim o sentimento de infância.

Neste sentido, Nascimento e Lira (2017) afirmam que, mesmo diante de algumas limitações apontadas em relação à obra de Ariès (1981), por ter analisado imagens e situações em grande parte pertencentes à corte, é evidente a sua importância ao identificar um novo lugar à infância no âmbito social e familiar. Estas transformações foram fortemente influenciadas pelas necessidades do mundo do trabalho, o que passou a exigir rearranjos nos modos de educação e convivência das crianças (NASCIMENTO; LIRA, 2017).

Em uma perspectiva histórica, Kuhlmann Jr. (2015) problematiza o surgimento das instituições que atendiam as crianças ao estabelecer a relação entre o âmbito assistencialista e o educacional, afirmando que o caráter educativo já se fazia presente no passado das instituições de Educação Infantil. Nascimento e Lira (2017, p. 107), ao mencionarem as contribuições do autor, também afirmam que “mesmo prestando um trabalho mais de cuidado, as instituições não descuidaram de sua tarefa educativa de moralizar e moldar comportamentos”.

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) afirmam que, apesar do importante papel das interpretações de Ariès (1981) para as pesquisas sobre a história da infância, que serviram de base para diversas áreas das ciências humanas, os quadros, as filmagens, as fotografias e as estátuas não podem ser dados totalmente correspondentes à realidade, podendo levar a interpretações errôneas. Estas

legitimam a história como algo que se transforma repentinamente, isto é, no caso da história da Educação Infantil, passaria instantaneamente do caráter “assistencial” para o “educacional”.

O uso de imagens pode se constituir como um recurso para o estudo sobre a infância no passado, entretanto, deve ser realizado com cautela, pois, além das desigualdades e diferenças entre os diversos grupos de crianças, os artistas possuíam técnicas e estilos próprios de sua época, por exemplo, quanto à perspectiva (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012).

Os autores chamam atenção para o fato de que o processo histórico é bem complexo e não pode ser simplificado, mencionando algumas imagens de obras de arte em que “a consciência da particularidade infantil pode ser identificada desde a Antiguidade e nas mais diversas culturas” (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012, p. 29). Sendo assim, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) acrescentam que, na história, não apenas do ocidente a se espalhar do núcleo europeu, mas em todas as partes do mundo, os diferentes tipos de agrupamentos em que as crianças vivem precisam ser compreendidos.

Kuhlmann Jr. (2015) afirma que a história não pode ser desvalorizada, fato que pode trazer graves consequências, como o “risco de se inventar a roda novamente” e produzir pesquisas isoladas das demandas sociais. Sendo assim, questões como família, escola, infância e pedagogia se interligam às relações sociais, sendo falsa a oposição entre educação e assistência, uma vez que “a creche manifesta uma política assistencial do século XIX, que passou a privilegiar a oferta de instituições educacionais para o atendimento da população pobre trabalhadora” (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012, p. 33).

Para os autores, vincular a Educação Infantil à assistência social não corresponde a qualificá-la como assistencialista, mas reconhecem que ela ainda busca seu espaço dentro do sistema educacional, não podendo ser desconsiderada a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Neste sentido, é preciso que exista uma estrutura educacional adequada e projetos educativos sistemáticos e intencionais (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2012).

Diante desse cenário, Kuhlmann Jr. (2015) afirma que as creches e pré-escolas têm vivenciado um processo de expansão a partir do final da década de 1960 (Europa e América do Norte, no Brasil na década de 1970), assim como as pesquisas acerca deste tema. Porém, há o risco de supervalorização do presente,

em detrimento do passado, estabelecendo uma visão do passado como algo negativo.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2015), o reconhecimento da legitimidade das instituições de Educação Infantil foi marcado pelo crescente aumento da presença das mulheres no mercado de trabalho, reconhecendo esta instituição como portadora da capacidade de proporcionar uma boa educação para as crianças, devendo atender padrões de qualidade para atingir este fim. Desse modo, emergem algumas questões atuais sobre a Educação Infantil:

[...] qual a formação profissional necessária? Quais as propostas curriculares? Como compreender os cuidados como parte da educação das crianças pequenas? Como ampliar o atendimento? Como incluir creches no sistema educacional sem impor um modelo escolarizante para essas instituições? Como articular a pré-escola com o Ensino Fundamental sem esquecer da criança que irá passar por essa experiência? (KUHLMANN JR, 2015, p. 8).

Neste sentido, o autor amplia as análises fundamentadas na obra de Ariès (1981), afirmando que a compreensão da história da Educação Infantil requer estudos acerca da história da infância e das políticas de assistência, procurando compreender a educação na investigação das relações sociais, como parte integrante da história.

Em similitude, Kramer (1982) afirma que é muito comum a compreensão da criança associada à falta de idade, identificando alguns comportamentos que a caracterizam como tal. Porém, a autora chama atenção para o fato de que esta definição é complexa, levando em conta que a idade está relacionada com determinados papéis sociais diretamente ligados à classe social em que a criança está inserida. É necessário compreender a criança em relação ao contexto social, não enquanto natureza infantil, assim como a ideia de que o sentimento de infância atual possui atitudes contraditórias: ao mesmo tempo em que considera a criança inocente e ingênua (o que remete à “paparicação” dos adultos), se contrapõe ao considerá-la imperfeita e incompleta, necessitando de “moralização” (KRAMER, 1982).

Kramer (1982) afirma que, apesar de aparentemente contraditórias, as definições sobre o sentimento de infância marcado pelos aspectos da “paparicação” e “moralização”, na realidade, são complementares em relação à concepção de infância enquanto essência infantil, que dissimula a conceituação social da infância,

inclusive no pensamento pedagógico. Uma vez que estabelecem a imagem da criança enquanto um ser fraco, característico da “natureza infantil”, o adulto exerce autoridade constante sobre ela, bem como considera a criança enquanto um ser que ainda não é social, pois não participa da produção dos bens materiais e das decisões. Desse modo, a autora afirma que tanto a pedagogia “tradicional” (com a função de disciplinar e inculcar-lhe regras) como a “nova” ou “moderna” (a educação com a tarefa de proteção à “inocência natural” da criança), concebem a criança enquanto ser abstrato, dissimulando ideologicamente a significação social da infância e desconsiderando as dificuldades do âmbito social no pensamento pedagógico.

De acordo com Kramer (1982), a dependência da criança é um fator social, não natural, que varia de acordo com a classe social na qual ela está inserida. A ideia de que conceber a criança enquanto ser abstrato deixa de considerar os diferentes contextos de vida e camufla a significação social da infância.

O conceito de infância nem sempre existiu e foi se modificando no decorrer da história, surgindo a partir da mudança influenciada pela sociedade capitalista urbano-industrial, que modificou a inserção e o papel social da criança na comunidade (KRAMER, 1982).

Kramer (2011) aponta que o estudo sobre a infância, enquanto campo conceitual, tem estado presente em várias áreas do conhecimento, recebendo assim diferentes enfoques, sendo pioneiras as áreas da filosofia, medicina e psicologia. A autora reforça o fato de que a ideia da especificidade da criança se trata de uma construção recente. Atualmente, também outras áreas como a sociologia, a antropologia, a linguística, o direito e as ciências políticas concebem a criança enquanto atriz social, cidadã, com voz ativa. Ou seja, a infância trata-se de um campo marcado por disputas políticas, relevantes para a educação, serviço social e medicina ou enfermagem, campos de natureza científica interdisciplinar (KRAMER, 2011).

Em relação às contribuições do campo da pedagogia para o âmbito da infância enquanto construção social, Campos (2012) afirma que a reflexão crítica e atual ainda não se faz presente ou se encontra mal compreendida, ocupando espaço a pedagogia tradicional, que não enxerga a criança na figura do educando. Isso significa que, na Educação Infantil, uma pedagogia que busque favorecer o respeito à criança ainda está em construção e encontra muitas dificuldades.

A primeira dificuldade é o fato de essa etapa estar de algum modo subordinada às etapas seguintes (CAMPOS, 2012). A autora explica que o termo “pré-escola” remete a algo já consolidado, sendo a formação das professoras, a estrutura física dos prédios, as salas e as rotinas muito próximas à escola primária.

A situação se intensifica em relação ao atendimento de crianças menores de 4 anos:

Quando a creche é integrada aos sistemas educacionais, o contraste entre as necessidades de crianças bem pequenas, de suas famílias e dos adultos que delas se ocupam em ambientes coletivos e a organização da gestão pública na educação, tradicionalmente voltada para ambientes escolares, leva a muitos impasses e dificuldades difíceis de superar. (CAMPOS, 2012, p. 16).

A segunda dificuldade apresentada pela autora se refere às políticas educacionais, tanto no plano nacional como internacional fortemente impactadas pela globalização da economia e pela crescente competição, que chega a atingir o nível das relações interpessoais, buscando eficiência e produtividade. Neste contexto, a Educação Infantil, na medida em que foi se expandindo, começou a ser considerada relevante, porém de modo instrumental, para a redução do fracasso escolar, produzindo assim “cidadãos capazes de sobreviver na sociedade capitalista, para garantir um mínimo de coesão social” (CAMPOS, 2012, p. 17).

O terceiro embate apontado pela autora está voltado ao fracasso escolar, no Brasil, devido aos índices de repetência, exclusão e desigualdade social, questões que não devem apenas ser pensadas somente a partir do Ensino Fundamental. Ao contrário de alguns países que atingiram níveis de escolaridade muito altos antes mesmo da expansão da Educação Infantil, Campos (2012) afirma que, no contexto brasileiro, convive-se com dificuldades oriundas de diferentes épocas históricas. As escolas situadas em regiões rurais pouco se transformaram, enquanto nas metrópoles os avanços da educação são rapidamente desafiados pelas mudanças sociais.

Campos (2012, p. 18) explica que todo esse contexto é desafiador, tanto para a pedagogia da infância (ainda em construção), como para a concepção de criança que se almeja propagar:

As famílias e as próprias crianças demonstram expectativas diferentes e fazem cobranças em relação ao que seus filhos encontram nas creches e pré-escolas, particularmente as públicas: querem mais sinais exteriores de

aprendizagens, em especial sobre a leitura e a escrita; professores disfarçam práticas de letramento e pré-alfabetização nas instituições onde são orientados a não se ocupar disso. Esses atores parecem saber exatamente o que espera as crianças de classe popular nos anos seguintes e reconhecem que precisam atuar de alguma maneira antes disso.

Embora os discursos pedagógicos tenham se transformado, a autora explica que, na realidade educacional das creches e pré-escolas, ainda se reproduz uma pedagogia arcaica, que dispõe de pouco espaço ao protagonismo da criança. No Brasil, os motivos que levam a esta situação são bem conhecidos: formação de professores geral e especializada deficitária, precarização das condições de trabalho, estruturas, materiais e equipamentos; caráter de improvisação por parte da gestão dos municípios (principais responsáveis pela oferta em Educação Infantil), fragmentação dos sistemas, entre outros (CAMPOS, 2012).

Entretanto, Campos (2012) afirma que pode ser considerada como a maior das dificuldades a ausência de propostas curriculares objetivas, conhecidas e aceitas por todos os que compõem a instituição. Exatamente pelo fato de a pedagogia da infância estar em construção, deveria esta ser objeto de trabalho prioritário, de pesquisas e investimentos, o que exige além do embasamento fundamentado em conhecimentos pertencentes a diversos campos (sociologia, filosofia, psicologia, etc.), devendo considerar o contexto social, cultural e educacional, contemplando o aspecto político e ético que toda proposta pedagógica traz consigo (CAMPOS, 2012).

Neste sentido, a interação entre a infância, a pesquisa, as políticas e as práticas se revelou muito difícil e precária em um estudo realizado por Kramer (2011). Conforme aponta a autora, esta interação, quando existe a vontade política, corresponde ao investimento e à viabilização da formação, da gestão e da supervisão das ações pedagógicas e institucionais, que sejam consistentes e guiadas pelas conquistas teóricas e pela responsabilidade social, revelando a urgência em relação à ação de pesquisadores junto à infância (KRAMER, 2011).

Também em relação às políticas e aos dilemas voltados para a Educação Infantil, Nunes e Corsino (2011), ao apontarem alguns desafios próprios da Educação Infantil, esclarecem que atualmente as políticas públicas de Estado no Brasil se desenvolveram especialmente entre dois tipos: as universalistas (voltadas à garantia de direitos de todos os cidadãos) e as residualistas (nas quais são atendidas apenas uma parcela da população, as excluídas pela pobreza).

A Constituição Federal de 1988, ao estabelecer a creche e as pré-escolas como direito de todas as crianças desde o nascer converge para os argumentos da política pública do tipo universal. No entanto, Nunes e Corsino (2011) alertam que, em alguns casos, devido às condições econômicas e posições políticas, houve a tendência ao modelo residualista.

Diferentemente de alguns países em que há a divisão entre a assistência social (0 a 3 anos) e o setor educacional (4 a 6 anos), no Brasil a opção feita foi pelo caráter educacional a toda faixa etária da primeira infância (NUNES; CORSINO, 2011). As autoras afirmam que esta opção resultou tanto dos movimentos sociais ocorridos ao longo do último século, como também dos estudos de campo da psicologia, antropologia, filosofia, enfim, do campo técnico-científico, que concebem a ideia da criança ampla e integrada, na qual o cuidar e o educar são indissociáveis.

Nunes e Corsino (2011) explicitam que, mesmo com o esforço para evitar rupturas no estabelecimento de um modelo educacional voltado aos sistemas municipais de ensino, surgem, no amplo contexto brasileiro, composto por 27 estados, um Distrito Federal e 5.564 municípios, vários questionamentos e impasses acerca do processo de inserção das creches e pré-escolas na educação, dentre eles: “o que apontam as orientações políticas?” (NUNES; CORSINO, 2011, p. 333).

De acordo com Nunes e Corsino (2011), há coerência entre os ditames constitucionais, leis ordinárias, documentos de política e Plano Nacional de Educação. A Constituição Federal de 1988 institui a Educação Infantil no campo da educação, nomeando a creche e a pré-escola como instituições que ofertam essa educação; também a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 9.394/96) define o mesmo e único objetivo; e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01) possuía como meta que, até 2011, 50% das crianças de 0 a 3 anos fossem atendidas⁷.

Entretanto, a nível local, este movimento da Educação Infantil apresentou várias dualidades, como: assistência e educação, creches e pré-escolas, público e privado, entre outras. Estas dualidades configuraram obstáculos em relação a possíveis mudanças de concepção e atendimento à criança, que se fazem presentes ainda no contexto atual (NUNES; CORSINO, 2011).

⁷ O Plano Nacional de Educação atual (Lei nº 13.005/2014) possui como primeira meta universalizar até 2016 a Educação Infantil na pré-escola (crianças de 4 a 5 anos) e ampliar a oferta de atendimento nas creches (crianças de até 3 anos) de forma a contemplar no mínimo 50% até o final da vigência deste.

Para Nunes e Corsino (2011), a inclusão da Educação Infantil no sistema educacional repercutiu nas demais etapas e modalidades, bem como se encontra em permanente construção de sua identidade, resguardando suas especificidades e ultrapassando as ideias de mera guarda de bebês ou espaço propedêutico ao Ensino Fundamental.

As autoras esclarecem que a transferência de creches e pré-escolas para a educação não se apoiou na presença de um órgão para a coordenação integrada entre as áreas: saúde, proteção e educação. Além disso, houve apenas a integração dos estabelecimentos aos sistemas de ensino com características educacionais, hierarquizados e pouco flexíveis, restando à Educação Infantil a ideia de “depósito de crianças”.

Nunes e Corsino (2011) explicam que os contextos das municipalidades no Brasil se encontram em condições muito desiguais, o que acaba por influir diretamente nas escolas de Educação Infantil e na formação docente. Cada município busca elaborar propostas baseadas em convicções ideológicas próprias e compromissos políticos. Em diversos casos, os projetos político pedagógicos são pressionados pela urgência em se cumprir a legislação (NUNES; CORSINO, 2011).

Além disso, as autoras ressaltam que há escassos estudos sobre a Educação Infantil no âmbito municipal, assim como uma grande distância em relação ao alcance do consenso sobre a importância da creche. Isso evidencia que os documentos legais não proporcionam a garantia da ação e transformação efetiva, pois cada município deve elaborar e executar suas políticas. Mesmo com a concepção única de uma Educação Infantil, existe tratamento diferenciado entre as professoras da creche e as da pré-escola, se desviando da intenção de se construir uma só educação infantil, uma vez que a universalização do segmento da pré-escola não se aplica também à creche (NUNES; CORSINO, 2011).

Embora seja reconhecido o direito da criança à creche, Nunes e Corsino (2011) afirmam que a oferta se encontra em um nível inicial, sob a orientação de uma política residualista. Todo esse quadro se integra ainda às causas da baixa qualidade da Educação Infantil, como a formação docente inadequada, a precarização e a desvalorização da profissão docente, das condições de trabalho, da infraestrutura e a fragilidade educacional de muitos municípios.

É necessário o reconhecimento de que ser professora na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é pertencer a uma categoria profissional

definida e com espaço legítimo para reivindicações, possuindo direito a um plano de carreira e a um piso salarial (Lei nº 11.738/2008), direitos estes muitas vezes burlados por meio de arranjos realizados pelos municípios (NUNES; CORSINO, 2011).

Diante deste breve histórico da criança, da infância e das instituições de Educação Infantil, bem como do contexto em que se encontra esta etapa no Brasil, é notável que a profissionalização docente seja indispensável e urgente, possuindo ainda muitos desafios a serem enfrentados. Sendo assim, a questão da formação docente para a Educação Infantil requer uma abordagem mais específica, conforme será tratado a seguir.

3.1 A formação docente para a Educação Infantil

A temática da formação inicial e continuada de professores tem ocupado maior destaque no âmbito das produções acadêmicas e discussões políticas, devido aos desafios postos à educação na atualidade, abrangendo a questão da formação, relação com o saber profissional, especialmente o saber oriundo da prática (PEROZA; MARTINS, 2016). Na etapa da Educação Infantil, Peroza e Martins (2016) afirmam que a questão da formação inicial e continuada de professores é mais complexa, por se tratar de um campo ainda em construção. A identidade da própria instituição de Educação Infantil situa-se em uma “zona limítrofe” entre a família e o Estado, implicando a identidade que seus profissionais devem ter (CERISARA, 2002), isto é, “trata-se de um tipo de professor diferente dos professores dos outros níveis de ensino” (FARIA; PALHARES, 2000, p. 77).

De acordo com Moreira *et al.* (2020), o professor também é uma construção sócio-histórica permanente e que enfrenta inúmeros desafios, ainda com a conquista de alguns direitos. Os autores esclarecem que, entre este profissional e a construção de sua prática, se encontra a criança, que também tem recebido tratamentos diferenciados embasados nas perspectivas dominantes estabelecidas sobre ela, implicando o modo como a criança é observada na atualidade. Sendo assim, formar profissionais para atuar com as crianças se encontra além de uma visão única em relação a elas, exigindo que seja considerada a posição ocupada nos aspectos sociais e históricos (MOREIRIA *et al.*, 2020).

Neste sentido, Campos (UNIVESP, 2016b) elucida que quanto menor a criança, maior a participação da família, pois na Educação Infantil se fazem presentes questões urgentes, diferentemente da escola de Ensino Fundamental. Nesta, por exemplo, é possível aguardar a próxima reunião de pais para tratar de determinado assunto. A urgência dessas questões se deve à especificidade de que a criança nesta etapa é mais dependente, havendo maiores riscos, exigindo cuidados específicos, proteção e requisitando maior proximidade com a família, em um diálogo constante.

Para Aquino (2015), a Educação Infantil se constitui em um lugar das crianças e das infâncias, campo de potência e criação para as crianças e suas/seus professoras/es, pessoas que compartilham a maior parte desse espaço/tempo. Historicamente, a formação para atuar nesta etapa era quase nula, vigorando a ideia de que bastava ser mulher (MOREIRA *et al.*, 2020) para ser uma educadora nata, “que possuía um ‘dom’ natural para cuidar e educar crianças” (SOUZA; MELO, 2018, p. 697). Sendo assim, de acordo com Cerisara (2002, p. 103), a constituição da identidade profissional perpassa a questão do gênero a que pertencem:

[...] por entendê-lo como um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e como um primeiro modo de dar significado às relações de poder. Portanto, a constituição dessa identidade profissional exigiu tomar como base a identidade pessoal dessas mulheres, construída socialmente dentro de uma ocupação socialmente desvalorizada.

Souza e Melo (2018) explicam que a inserção feminina no magistério ocorreu a partir de questões políticas e econômicas, havendo divergência salarial entre os sexos, bem como a contribuição da influência religiosa para que o magistério fosse considerado uma profissão essencialmente feminina, afinal, a mulher era considerada “naturalmente” apta aos cuidados da criança. Os autores destacam que estas transformações ocorreram no final do século XIX e início do século XX, com o surgimento das Escolas Normais, quando houve uma ação mais significativa em relação à formação de professores, que, nos anos posteriores, também passou por algumas modificações. Dentre elas, está a admissão da matrícula de mulheres, contribuindo para a inserção delas no magistério, que acabam por se tornar a maioria devido ao declínio dos homens, que buscavam outras oportunidades em áreas profissionais diversas.

De acordo com Onofre e Martins (2015), diversos estudos indicam que esta concepção das mulheres enquanto “educadoras natas”, que realizam seu trabalho por “dom”, ainda se faz presente na atualidade e influencia o pensamento social em relação ao papel da professora de Educação Infantil, ressaltando sua constante desvalorização profissional (ONOFRE; MARTINS, 2015, 2017; ONOFRE, TOMAZZETTI, MARTINS, 2017). Essa desvalorização parte do seguinte princípio: “No imaginário social, a condição de ser mulher é suficiente e capaz de habilitar uma pessoa a ser professora de crianças pequenas, desvalorizando a necessidade de formação e aperfeiçoamento para se desempenhar essa função” (ONOFRE; MARTINS, 2015, p. 209).

Essa concepção resulta no fato de que as professoras de Educação Infantil não têm a mesma valorização do que os professores que trabalham em outros níveis de ensino, estando também relacionada à precarização de alguns cursos de formação docente para atuar na Educação Infantil (ONOFRE; MARTINS, 2015, 2017; ONOFRE; TOMAZZETTI; MARTINS, 2017), ou seja, instaurando a ideia equivocada de que quanto menor a criança a ser atendida, menor a remuneração e a valorização profissional (MOREIRA *et al.*, 2020).

Kishimoto (1999) também afirma que a Educação Infantil, por ter sido inserida na Educação Básica, por meio da Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação, requer que políticas de formação profissional eliminem certos preconceitos arraigados pela própria tradição brasileira. Entre eles, o de que ao profissional que atua nesta etapa do ensino não seja exigido preparo específico equivalente ao de seus pares pertencentes a outros níveis escolares.

Em similitude, Moreira *et al.* (2020) apontam que os diversos termos utilizados ao se referir à professora de Educação Infantil, como cuidadora, monitora, crecheira, entre outros, carregam consigo representações sociais distintas da função, permeadas por preconceitos e desvalorização profissional. Tal situação reforça a equívoca ideia de que o cuidar e o educar são inferiores ao que é realizado nos demais anos da Educação Básica, incidindo diretamente na dificuldade das profissionais de se “sentirem professoras de Educação Infantil” (MOREIRA *et al.*, 2020, p. 188).

De acordo com Souza e Melo (2018), transformações impactantes acerca da formação exigida para atuação na etapa da Educação Infantil tiveram início somente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/1996),

contando com a contribuição dos demais documentos oficiais: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – 1990), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI – 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – 1999)⁸. Também Cerisara (2002) afirma que, especialmente após a promulgação da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) e da Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação, a Educação Infantil tem sido amplamente discutida, em decorrência das modificações que as leis proporcionaram para a área.

A Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) passou a reconhecer a criança como alguém que possui direitos, dentre eles, o acesso à educação (SOUZA; MELO, 2018), legitimando a Educação Infantil em creche ou pré-escola para as crianças com até cinco anos de idade (redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). Também a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, embasada na Constituição de 1988, atribui pela primeira vez à criança um lugar de sujeito de direitos e também um dever do Estado, estabelecendo que as instituições de Educação Infantil devam fazer parte da Educação Básica (CERISARA, 2002).

A passagem das instituições de Educação Infantil para as secretarias de educação dos municípios, de acordo com Cerisara (2002), relaciona-se com a transformação gradual da ideia de cuidar e educar. Esses princípios começam a ser considerados indissociáveis, na perspectiva de romper a falsa dicotomia entre os dois aspectos e avançar em propostas menos discriminatórias, sem a hierarquização do trabalho a ser realizado com as crianças. Essas mudanças influíram diretamente no perfil da profissional que atua com crianças (SOUZA; MELO, 2018).

Essas alterações em relação às instituições de Educação Infantil, longe de serem naturais, foram historicamente construídas em virtude de vários movimentos organizados, tanto por parte da sociedade civil, quanto por educadores e pesquisadores da área, também em decorrência das transformações da sociedade em geral e da família (CERISARA, 2002). Nesse sentido, a autora afirma que as instituições de Educação Infantil se constituem como instituições públicas de caráter educativo, porém diferentes do modelo escolar. Elas ocupam uma posição em que as esferas públicas e domésticas se articulam, divergem e combinam entre si por

⁸ Há ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – 2010) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2016).

meio de diversas maneiras, fato imprescindível ao se buscar compreender a identidade das mulheres que atuam na Educação Infantil⁹.

Após a promulgação das referidas leis, muitas mudanças na formação inicial de professores da Educação Básica foram impulsionadas, em relação aos níveis exigidos para a atuação, passando a prever a formação docente em nível superior até o final da década e podendo ser aceita como formação mínima em nível médio, na modalidade normal superior para os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (CERISARA, 2002; PEROZA; MARTINS, 2016). Conforme explicitado na própria LDBEN/96:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 43).

De acordo com Cerisara (2002), soma-se ainda o fato de que a Lei nº 9.394/96, ao estabelecer essa exigência de formação docente, passa a considerar como professores todos os que atuavam diretamente com crianças em creches ou pré-escolas (incluindo auxiliares, pajens, entre outros), que passaram a dever a obtenção da formação específica na área, surgindo um grande desafio. A maior parte das profissionais que atuavam em creches e pré-escolas não possuía ao menos o nível médio, nem o Ensino Fundamental completo. Isso acarreta ainda a desvalorização profissional, a precarização do trabalho e conseqüentemente do atendimento, bem como “um estigma das instituições que ofereciam os serviços de creche e pré-escola às camadas populares” (PEROZA; MARTINS, 2016, p. 817).

De acordo com Gatti *et al.* (2019, p. 107), a etapa da Educação Infantil, recentemente incluída pela LDBEN/96, é a que mais encontra limitações no que se refere à titulação em nível superior:

A formação dos docentes da primeira infância, o mais novo segmento incorporado ao sistema educacional, é a que mais fica a dever no que se refere à titulação em nível superior, e, acrescenta-se, tampouco atende os requisitos curriculares dos cursos em relação às demandas específicas dessa etapa.

⁹ A autora utiliza os termos no gênero feminino por constatar que historicamente são profissões constituídas no feminino, trazendo inclusive marcas do processo de socialização, orientados pelos modelos dicotomizados e diferenciados, predominando como eixos na socialização feminina: o trabalho doméstico e a maternagem (no sentido de cuidados com crianças).

Neste sentido, também afirma Cerisara (2002) que, apesar de todas as deliberações, os debates acerca do perfil de profissionais que atuam na Educação Infantil permanecem e se complexificam à medida que as instituições voltadas a esta etapa de ensino são incorporadas aos sistemas educacionais.

Peroza e Martins (2016) afirmam que, a partir desta exigência de formação voltada ao campo da docência na Educação Infantil, houve uma expansão acelerada dos Cursos Normais Superiores, da Pedagogia e de outras licenciaturas, muitas vezes desenvolvidos por instituições privadas, “sendo que muitas delas assumiram o compromisso com a formação, em qualquer de seus níveis e modalidades, como um serviço ao pensamento neoliberal” (PEROZA; MARTINS, 2016, p. 815). Entretanto, a retomada e a expansão dos cursos normais em nível médio acabaram por retardar a formação em nível superior dos docentes desta etapa e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso gera um impacto considerável na qualidade da educação, além do fato de a formação superior docente se constituir em uma aspiração histórica dos educadores, que acabou sendo postergada (FREITAS, 2007).

Mesmo sendo indicados avanços em relação à profissionalização dos professores, por meio da formação em nível superior, Peroza e Martins (2016) afirmam que a realidade para a formação das docentes atuantes na Educação Infantil ainda possui muitos desafios que se aprofundaram ou emergiram a partir do próprio esforço para a implementação da Lei nº 9.394/96.

É possível afirmar que, mesmo que no plano legislativo tenha se estabelecido a prerrogativa de formação docente em nível superior como meio para transformar e qualificar a prática educativa em todos os níveis de ensino, tal iniciativa ainda não se mostrou suficiente para gerar as mudanças necessárias e esperadas no plano das práticas pedagógicas. De modo mais amplo, as reformulações dos currículos das licenciaturas e do curso de Pedagogia, previstas na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1/2006 vêm sendo implementadas lentamente, não sendo possível até então perceber suas contribuições na melhoria da qualidade educativa da educação básica (PEROZA; MARTINS, 2016, p. 816).

Somente após a inserção dos profissionais formados nesses cursos em contextos profissionais de Educação Infantil, é que se começou a perceber que os conhecimentos adquiridos não eram correspondentes às reais demandas práticas do trabalho e se iniciaram os esforços no sentido de repensar os cursos de formação (PEROZA; MARTINS, 2016).

Pinheiro e Romanowski (2010), após a análise de um determinado curso de Pedagogia que assume a docência com fator estruturante, constataram, por meio de apreciação das ementas das disciplinas, que há uma prioridade de conteúdos e métodos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso reforça a ideia de que o curso não proporciona o aprofundamento voltado para a Educação Infantil.

De acordo com Barra (2020), a questão da formação docente em nível superior apresenta dificuldades pertencentes a diversas ordens, sendo a própria função do pedagogo uma tarefa exigente e complexa. Esse profissional pode atuar com uma ampla faixa etária, dos 4 aos 17 anos ou mais, considerando os anos iniciais da escolarização (Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, na 1ª fase do Ensino Fundamental):

A variação etária, por si só, exige uma formação que dê conta das peculiaridades de fases como a primeira infância e pré-adolescência, mas também a adolescência, a vida adulta e a velhice, como supõem o trabalho com jovens e adultos. As implicações de ordem curricular (o que ensinar) e metodológica (como ensinar) acompanham e incrementam tais peculiaridades e complexidades (BARRA, 2020, p. 917).

Sobre esta questão, Ramos e Assis (2012) também afirmam que, apesar do avanço ocasionado pelo revigoramento do curso de Pedagogia no Brasil¹⁰, uma das maiores dificuldades foi a amplitude formativa que o curso deveria contemplar, definidos pela Resolução nº 1/06 (BRASIL, 2006) como: exercer funções do magistério (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos), apoio escolar, atendimento às necessidades físicas, afetivas, emocionais, cognitivas dos estudantes, participar da gestão, realizar pesquisas, atuando também em escolas indígenas, de culturas específicas, espaços escolares e não escolares, entre outros.

As autoras complementam afirmando que infelizmente os avanços trazidos pela LDB – Lei nº 9.394/96 não foram suficientes para corrigir as distorções históricas presentes na formação e atuação dos professores de crianças no contexto brasileiro:

¹⁰ Após Decreto nº 3.554 (BRASIL, 2000) ter definido que a formação para os professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental deveriam ser realizadas preferencialmente em nível superior, não sendo mais exclusivamente nos cursos Normais Superiores (RAMOS; ASSIS, 2012).

Essa afirmação se justifica por uma série de problemas que acompanham a educação das crianças ao longo do tempo no país, tais como: muitos profissionais, ainda, trabalham sem possuir a formação exigida em lei; a formação oferecida nem sempre atende às demandas do trabalho com crianças de 0 a 12 anos, de modo que possuir formação nem sempre significa estar preparado; existem inúmeras realidades nas quais os salários pagos aos profissionais são baixos e as condições de trabalho são ruins; a formação continuada, quando oferecida, geralmente, não atende aos interesses e necessidades dos profissionais, entre outros problemas (RAMOS; ASSIS, 2012, p. 54).

Em consonância, Cerisara (2002, p. 17) problematiza a questão da formação docente para a etapa da Educação Infantil: “[...] até que ponto os cursos de magistério e de pedagogia pré-escolar, tal como estão estruturados, são adequados para formar as educadoras de educação infantil que devem desenvolver integralmente atividades de cuidado e educativas”.

Campos (UNIVESP, 2016a) também ressalta a necessidade de mudança nos currículos dos cursos de formação, de modo a contemplar as particularidades de cada etapa e modalidade de ensino, enfatizando que a Educação Infantil possui uma ampla especificidade.

Ainda que a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica possa representar um avanço, há inúmeros desafios a serem superados. Campos (UNIVESP, 2016a) ressalta que é preciso uma Educação Infantil capaz de acrescentar, com um objetivo educacional, sendo necessária a transformação de inúmeros fatores, como: formação e carreira docente especializada por etapas do ensino, remuneração adequada às profissionais da Educação Infantil, definição do plano pedagógico, adequação dos recursos, estruturas, documentação, entre outras.

A autora afirma que todas essas modificações são imprescindíveis, uma vez que a Educação Infantil, especialmente a creche, é recente e ainda não está solidificada, necessitando ser reconhecida socialmente. Este conjunto de situações é muito complexo para as docentes atuantes nesta etapa do ensino (UNIVESP, 2016a).

Neste sentido, Moreira *et al.* (2020) também destacam o aspecto recente da Educação Infantil apontando que, no Brasil, houve um avanço significativo apenas entre o final do século XX e início do século XXI, quando passou a ser um direito social conquistado pelas mães trabalhadoras e pelas crianças. Nesse momento, surgiu a demanda por uma formação adequada que considerasse a formação humana, pedagógica, didática, crítica e reflexiva, rompendo a predominância do

caráter assistencialista. Porém, para assumir essa responsabilidade é preciso, além de uma sólida formação, que as profissionais se sintam, se reconheçam e sejam reconhecidas enquanto professoras de Educação Infantil. Segundo os autores, isso perpassa questões complexas:

[...] pensando no docente da EI como Professor, entende-se que tais contradições no tratamento e no reconhecimento corroboram com sua identidade profissional, trazendo dificuldades em se sentir professor nessa etapa da educação básica. É passível de observação a imprecisão na profissão, já que em dados momentos se reconhece professor, em outros, se identifica na vocação, na maternagem, no doméstico, no feminino. A atuação, portanto, fica no contraste entre o público e o privado, entre o profissional e o doméstico, entre o cuidado visto como prática pedagógica e o cuidado entendido como atividade materna. Todas essas situações dificultam que a profissional se sinta professora na EI (MOREIRA *et al.*, 2020. p. 189).

Conforme também explicitam Souza e Melo (2018), o novo perfil de profissional que passa a ser exigido na atualidade é permeado por desafios. O principal deles é a necessidade de uma formação inicial e continuada, capaz de proporcionar o desenvolvimento de um trabalho coerente com as necessidades das crianças, bem como a formação das professoras que já trabalhavam nas escolas, transformando também a identidade das docentes atuantes na Educação Infantil.

Nessa concepção, a formação permanente em serviço também é indispensável, uma vez que, conforme afirma Pinazza (2014), a ciência da educação não pode se distanciar de sua fonte originária, isto é, do contexto escolar. Os processos de constituição dos saberes pedagógicos só se efetivam quando os professores são protagonistas, sendo de extrema importância enquanto fonte de conhecimento também o processo reflexivo, criando um elo entre o campo das práticas e das teorizações.

Souza e Melo (2018) também chamam atenção para a necessidade da profissionalização docente, especialmente dos profissionais pertencentes à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. As marcas do passado ainda hoje integram o imaginário social, por exemplo:

[...] na figura da tão conhecida “tia”, conferindo à educadora um *status* de membro da família (que não se casou e nem teve filhos, estando “fadada” a cuidar dos sobrinhos, dando-lhes carinho e afeto), e não o de uma profissional qualificada para o exercício da docência junto a essa faixa etária (SOUZA; MELO, 2018, p. 706).

Cerisara (2002) afirma que a defesa da profissionalização das professoras de Educação Infantil é de extrema importância e urgência, assim como a consolidação da função das instituições de Educação Infantil, visando a uma educação digna e de qualidade a todas as crianças. A fim de alcançar esse fim, é preciso que os cursos responsáveis pela formação dos profissionais sejam reformulados, de modo a integrar elementos constitutivos da especificidade do trabalho nas instituições de Educação Infantil e deixem de se basear nos princípios de formação para a etapa do Ensino Fundamental (CERISARA, 2002). A autora aponta ainda que, diante dos aspectos apresentados a respeito da Educação Infantil, a própria etapa, bem como a profissionalização de suas profissionais continua sendo um desafio, pois os avanços ocorridos para a área, especialmente pela LDB 9.394/96:

[...] têm-se diluído nos pareceres, decretos e resoluções que revelam os reais objetivos da reforma educacional que está sendo implantada no Brasil. Aos educadores e pesquisadores comprometidos com a defesa dos direitos das crianças permanece o desafio de continuar lutando pela educação infantil e pela profissionalização das professoras de creches, pré-escolas e centros de educação infantil (CERISARA, 2002, p. 114).

Conforme reforçam Onofre, Tomazzetti e Martins (2017), o campo da formação específica profissional voltada à Educação Infantil ainda é relativamente recente, assim como o próprio reconhecimento pedagógico, social e político, enquanto primeira etapa da Educação Básica brasileira. As autoras defendem que, para a compreensão da professora de Educação Infantil enquanto profissional, é preciso uma apropriação de saberes construídos ao longo da vida profissional e pessoal no transcorrer das experiências coletivas e individuais, reconhecendo a complexidade da formação e do trabalho nesta etapa do ensino.

Pode-se corroborar com Onofre e Martins (2017), ao identificarem que o modo como a política tem se responsabilizado pela formação das profissionais da Educação Infantil não tem sido adequado. Poucas são as ofertas de formação continuada e, quando ocorrem, permanecem majoritariamente no plano voltado às atividades práticas, em detrimento às reflexões teóricas capazes de impulsionar transformações educacionais e sociais. As autoras complementam afirmando ser esta realidade um descaso com as profissionais atuantes desta etapa do ensino, o que torna evidente a urgência de reconhecimento profissional e de investimentos na formação inicial e continuada.

É preciso que as políticas de formação docente façam parte das prioridades das políticas educacionais brasileiras, buscando apoio dos fundos nacionais, das organizações internacionais, das sociedades científicas e profissionais, assim como de conselhos educacionais (locais e regionais), sempre considerando a escola como um espaço de formação, contribuindo para o reconhecimento das profissionais que nela atuam (ONOFRE; MARTINS, 2015; ONOFRE; MARTINS, 2017).

Ramos e Assis (2012) também destacam que, para contemplar a criança como alguém de direitos, que produz e modifica a cultura, é preciso buscar novas maneiras de compreender a relação entre a docência e a infância, o que exige muito além da transformação das práticas educativas. É preciso modificar as concepções e políticas educacionais, pois tem sido elas, muitas vezes, que acabam desarticulando a criança, o conhecimento e o professor (RAMOS; ASSIS, 2012).

Em suma, aos professores do Brasil, especialmente às docentes atuantes na etapa da Educação Infantil, faz-se necessário um movimento que vise à profissionalização. De acordo com Tardif (SOUZA NETO; AYOUB, 2021)¹¹, objetiva-se a conquista de melhores condições de trabalho, salário, garantias trabalhistas, oportunidades de formação continuada, aposentadoria justa, entre outros aspectos.

¹¹ Ideia explicitada por Tardif em entrevista realizada por Souza Neto e Ayoub (2021).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção versará sobre a caracterização do estudo, bem como apresentará o contexto da pesquisa, os procedimentos adotados para a coleta dos dados e a descrição das características dos participantes. A seguir, serão abordados especificamente os instrumentos de coleta de dados: a análise documental e a entrevista semiestruturada.

A seção finalizará com a explanação do modo como os dados foram organizados e analisados.

4.1 Caracterização do estudo

A presente pesquisa teve o objetivo de identificar e analisar como ocorrem os processos de inserção profissional de estagiárias nas escolas de Educação Infantil na rede municipal de ensino de São Carlos. Conforme afirma Gil (2002), a pesquisa emerge quando as informações disponíveis para a resolução de um problema se encontram em estado de desordem e/ou não são suficientes para respondê-lo.

A educação se constitui em um dos campos da pesquisa social. Segundo Flick (2013, p. 18), esse tipo de pesquisa auxilia na constituição da base para as tomadas de decisões políticas e práticas, podendo ser definida como:

[...] análise sistemática das questões de pesquisa por meio de métodos empíricos (p. ex., perguntas, observação, análise de dados, etc.). Seu objetivo é fazer afirmações de base empírica que possam ser generalizadas ou testar essas declarações. Várias abordagens podem ser distinguidas e também vários campos de aplicação (saúde, educação, pobreza, etc.). Diferentes objetivos podem ser buscados, variando desde uma descrição exata de um fenômeno até sua explanação ou a avaliação de uma intervenção ou instituição.

Compreendemos que o estágio curricular supervisionado é um momento de extrema relevância à formação docente, porém está permeado por lacunas em relação à teorização e ao campo profissional, especialmente em relação ao processo de inserção profissional de estagiários. Nesse sentido, dentre os possíveis caminhos metodológicos, optou-se pela abordagem qualitativa, levando em conta a natureza do objeto e o problema de pesquisa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16), podem ser considerados dados qualitativos os “[...] ricos em

pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”.

Em uma abordagem qualitativa, as causas exteriores possuem papel secundário, sendo considerada essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir da ótica dos sujeitos que integram a investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Sendo assim, a escolha pela pesquisa qualitativa foi coerente na medida em que propiciou a proximidade necessária junto aos profissionais envolvidos nos processos de inserção profissional de estagiárias.

É importante destacar que os pesquisadores selecionam os participantes intencionalmente e constituem números reduzidos de casos de acordo com sua relevância (FLICK, 2013). O autor ressalta ainda que, nesta abordagem, a coleta de dados é planejada de modo mais amplo, visando um quadro abrangente que possibilite a reconstrução do caso em estudo. Por este motivo, são elaboradas menos questões antecipadamente, com a maior utilização de questões abertas, para que os participantes possam responder com as próprias palavras.

A estratégia de estudo utilizada na presente pesquisa possui caráter exploratório-descritivo (MARCONI; LAKATOS, 2003). De acordo com os autores, ela possibilita o desenvolvimento de hipóteses, o aumento da familiaridade do pesquisador com o fenômeno a ser estudado, bem como possibilita a realização de estudos futuros mais precisos, a fim de transformar ou esclarecer conceitos.

O estudo exploratório-descritivo possui como objetivo a descrição completa do fenômeno, tendo preferência o caráter representativo sistemático e, conseqüentemente, sendo flexíveis os procedimentos de amostragem (MARCONI; LAKATOS, 2003). Considerando o objetivo da presente pesquisa, este tipo de estratégia se apresentou viável, permitindo a compreensão de diferentes aspectos do processo formativo investigado. Possibilitou ainda a descrição do fenômeno de forma fidedigna, gerando análises e novas questões de pesquisa acerca da temática.

4.1.1 Contexto da pesquisa

A rede municipal de ensino onde foram coletados os dados situa-se em São Carlos, localizada no interior do estado de São Paulo. Trata-se de uma cidade de médio porte, que possui aproximadamente 256.915 habitantes, segundo o Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE – 2021). O município conta também com duas universidades públicas (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e a Universidade de São Paulo – USP), um instituto federal (Instituto Federal de São Paulo – IFSP), um centro universitário privado (Centro Universitário Central Paulista – UNICEP), duas faculdades de tecnologia (Faculdade de Tecnologia SENAI – Antonio Adolpho Lobbe e a Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo – FATEC) e diversas instituições que ofertam cursos técnicos e profissionalizantes (Escola Técnica Estadual – ETEC Paulino Botelho – Centro Paula Souza; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, Instituto Atheneu, entre outros).

A rede municipal de ensino possui atualmente mais de 18 mil estudantes matriculados, sendo mais de 11 mil crianças pertencentes à etapa da Educação Infantil (49 escolas), aproximadamente sete mil estudantes nas Escolas de Ensino Fundamental (11 escolas) e 340 pessoas que participam das atividades que oferecem Ensino Fundamental e Médio aos alunos da Educação de Jovens e Adultos¹².

No ano de 2019, a Prefeitura Municipal de São Carlos realizou o primeiro concurso público para os cargos de: diretor de escola, diretor adjunto de escola, coordenador pedagógico e supervisor de ensino. Anteriormente ao concurso, estes cargos eram funções gratificadas, nas quais os professores concursados eram convidados a exercer estas funções, que são correlatas à área de atuação docente.

Com o recente concurso público, a maioria dos novos profissionais assumiu o cargo entre os meses de dezembro de 2019 e março de 2020, seguido do início da pandemia, ocasionada pelo SARS-CoV-2 (coronavírus – COVID-19), momento em que a rede de ensino suspendeu as aulas presenciais e iniciou o trabalho de modo remoto, sendo inviabilizados os estágios curriculares supervisionados de modo presencial¹³.

¹² Estes dados foram coletados no *site* oficial do município.

¹³ Ainda que se saiba da importância da realização dos estágios curriculares supervisionados de modo presencial, o isolamento e o distanciamento social foram necessários como medidas de contenção utilizadas durante a pandemia, o que acarretou o fechamento das escolas de Educação Básica e das Instituições de Ensino Superior, consequentemente afetando os estágios. Sendo assim, de acordo com a Portaria nº 343/MEC, de 17 de março de 2020, as aulas presenciais foram substituídas pelas aulas em meios digitais durante a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19.

A retomada das aulas presenciais dependia dos indicativos emitidos por parte da secretaria responsável pela saúde do município¹⁴. Desse modo, o retorno às atividades se iniciou de modo gradual e não obrigatório, por meio de atendimento presencial, uma ou duas vezes por semana, a depender da capacidade física de cada sala de aula, mantendo-se dois dias em modo remoto.

Esse retorno ocorreu em agosto de 2021 para os alunos do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos; em setembro de 2021 para a Educação Infantil (para as crianças de quatro a cinco anos e 11 meses) e em outubro de 2021 para as crianças de 3 anos, permanecendo os bebês de zero a dois anos no modo remoto: os familiares continuaram a receber propostas de vivências (atividades pedagógicas) via grupos de WhatsApp®, Telegram® e Facebook®¹⁵.

Diante desse cenário, observa-se uma rede de ensino em transformação, em virtude da chegada dos novos profissionais, inseridos em um contexto de pandemia, na tentativa de retomada gradual das atividades educacionais presenciais.

4.1.2 Procedimentos de coleta de dados

A fim de contemplar os objetivos da pesquisa, o estudo contou com dois instrumentos para a coleta de dados: a análise documental e a entrevista semiestruturada.

Em relação à obtenção dos documentos para a etapa da análise documental, por serem de domínio público, foi possível acessá-los via internet: Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, disponível no *site* do governo federal (lei do estágio)¹⁶; Lei nº 13.889 de 18 de outubro de 2006¹⁷ (estrutura e organiza a educação pública municipal de São Carlos); edital nº 001/2019 do concurso público para a educação

¹⁴ Número de infectados, índice de ocupação dos leitos nos hospitais, entre outras informações.

¹⁵ Diante do retorno gradual, os estágios curriculares supervisionados de docência em Educação Infantil foram permitidos na rede, porém exclusivamente de modo remoto, ou seja, as estagiárias poderiam participar somente das atividades virtuais, respeitando sempre a autonomia da professora em aceitar ou recusar a recepção dessas estagiárias, bem como definir se elas teriam acesso ao grupo de WhatsApp® das famílias ou não. Nesse formato de estágio, as licenciandas teriam acesso às atividades como: elaboração de vivências (atividades) a serem propostas às famílias para a realização com as crianças, diálogos com as famílias via WhatsApp®, participação em reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e palestras virtuais ofertadas às professoras (*lives*).

¹⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm

¹⁷ Disponível no *site* oficial do município: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/para-voce-servidor/158029-legislacao-servidor.html>

do município¹⁸, para a seleção e contratação em caráter efetivo dos cargos de diretor de escola, diretor adjunto de escola, coordenador pedagógico e supervisor de ensino e Lei nº 18.960 de 19 de dezembro de 2018, incluindo os novos cargos no estatuto que rege a educação municipal¹⁹ (altera dispositivos da Lei Municipal nº 13.889, de 18 de outubro de 2006).

Na etapa da entrevista semiestruturada, para o início da coleta dos dados, foi importante compreender que a secretaria responsável pela educação no município utiliza como estratégia de gestão a divisão da cidade em regiões geográficas²⁰. Sendo assim, na Educação Infantil, as coordenações pedagógicas são responsáveis por acompanhar duas regiões cada, totalizando cinco coordenadoras pedagógicas atuantes na etapa da Educação Infantil na referida rede de ensino, conforme o quadro abaixo²¹:

QUADRO 1 – Coordenadoras pedagógicas por região geográfica do município

COORDENADORAS	REGIÕES	NÚMERO DE ESCOLAS
C1	A e B	9 escolas
C2	C e D	9 escolas
C3	E e F	10 escolas
C4	G e H	11 escolas
C5	I e J	10 escolas

Fonte: Autoria própria, dados obtidos via secretaria responsável pela educação do município.

Portanto, as coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil do município não ocupam lugares fixos nas unidades escolares, percorrendo assim as escolas que compõem as regiões nas quais são responsáveis pelo atendimento.

Visando partir da totalidade do contexto da rede de ensino, o convite para a participação da pesquisa foi enviado por *e-mail* (cujos endereços foram obtidos via secretaria responsável pela educação no município) a todas as coordenadoras

¹⁸ Disponível em: <https://ckmservicos.selecao.net.br/informacoes/39/>

¹⁹ Disponível no site oficial do município: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/para-voce-servidor/158029-legislacao-servidor.html>

²⁰ No presente trabalho foram adotadas letras fictícias para denominar as regiões pelas quais as coordenadoras são responsáveis, a fim de manter o anonimato das participantes.

²¹ Em respeito à manutenção do anonimato das participantes, foram adotadas as siglas correspondentes aos cargos que ocupam, seguidas de números e letras para facilitar a compreensão sobre as diferentes participantes (C1, C2, etc.).

pedagógicas da Educação Infantil (cinco coordenadoras). Porém, houve devolutiva e aceite apenas por parte de duas coordenadoras: C1 (regiões A e B) e C2 (regiões C e D). Por esta razão, optou-se por selecionar uma amostra de participantes a partir das regiões atendidas pelas coordenadoras C1 e C2, sendo então convidados (via *e-mail*) dois diretores e dois professores de cada região atendida por essas coordenações, que estivessem recebendo ou que já tivessem recebido estagiárias em docência na Educação Infantil.

A soma dos profissionais ocupantes dos cargos de coordenação pedagógica, direção escolar e professor totalizaram uma amostra de dez participantes da Educação Infantil, pertencentes à rede municipal de ensino de São Carlos. O quadro abaixo permite a melhor compreensão da forma como foi selecionada a amostra de participantes²²:

QUADRO 2 – Participantes com as respectivas regiões e coordenações pedagógicas

COORDENADORAS	DIRETORES	PROFESSORAS
C1 Regiões A e B Total: 9 escolas	D1A (Região A)	P1A (Região A)
	D1B (Região B)	P1B (Região B)
C2 Regiões C e D Total: 9 escolas	D2A (Região C)	P2A (Região C)
	D2B (Região D)	P2B (Região D)

Fonte: Autoria própria, dados obtidos via secretaria responsável pela educação do município.

A respeito da necessidade de amostragem na pesquisa social, pode-se afirmar que,

De modo geral, as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade. Por essa razão, nas pesquisas sociais é muito freqüente trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo. É o que ocorre, sobretudo, nas pesquisas designadas como levantamento ou experimentos (GIL, 2008, p. 89).

²² Em respeito à manutenção do anonimato dos participantes, foram adotadas as siglas correspondentes aos cargos que ocupam, seguidas de números e letras para facilitar a compreensão sobre os diferentes participantes (C1, C2, D1A, P1A, etc.).

Diante do exposto, foi possível selecionar uma amostra dos principais profissionais envolvidos no processo de inserção de estagiárias no campo profissional docente, na etapa da educação infantil da rede municipal de São Carlos, que serão caracterizados a seguir.

4.1.3 Participantes da pesquisa

Conforme previamente explicitado, foram convidados para a realização deste estudo duas coordenadoras pedagógicas²³, quatro diretores de escola e quatro professoras²⁴, todos pertencentes à etapa da Educação Infantil. A seleção desses participantes ocorreu com a intenção de compreender os procedimentos para a realização dos estágios curriculares supervisionados em docência na etapa da Educação Infantil na rede de ensino municipal de São Carlos, considerando que o processo de inserção das estagiárias envolve principalmente estes profissionais. Todos os participantes ingressaram na rede via concurso público e ocupam cargos efetivos, sendo apresentadas no quadro abaixo algumas características mais específicas:

QUADRO 3 – Caracterização dos participantes da pesquisa

CARGOS	SIGLA	SEXO	SITUAÇÃO	TEMPO NO CARGO
COORDENADORES	C1	Feminino	Efetiva	1 ano e 7 meses
	C2	Feminino	Efetiva	1 ano e 8 meses
DIRETORES	D1A	Masculino	Efetivo	1 ano e 10 meses
	D1B	Feminino	Efetiva	1 ano e 7 meses
	D2A	Masculino	Efetivo	1 ano e 7 meses
	D2B	Feminino	Efetiva	1 ano e 10 meses
PROFESSORES	P1A	Feminino	Efetiva	10 anos
	P1B	Feminino	Efetiva	15 anos
	P2A	Feminino	Efetiva	20 anos
	P2B	Feminino	Efetiva	36 anos

Fonte: Autoria própria, dados obtidos via diálogos ao longo das entrevistas e consulta às convocações para assumir os cargos, publicadas no diário oficial, disponíveis no *site* do município.

²³ O termo foi utilizado diretamente no gênero feminino por não haver nenhum homem exercendo este cargo na etapa da Educação Infantil até o presente momento.

²⁴ O termo foi utilizado diretamente no gênero feminino pelo fato de não haver nenhum professor dentre as convidadas.

Considerando a rede onde o estudo foi realizado, bem como o contexto social de pandemia, o critério de inclusão dos participantes passou a abranger não apenas profissionais que estivessem recebendo estagiárias no momento, mas também aqueles que já tivessem a experiência de ter recebido estagiárias em outros anos. Foi importante destacar aos convidados que o estágio curricular supervisionado ao qual se refere esta pesquisa é exclusivamente o estágio de docência em Educação Infantil, ofertado nos cursos de licenciatura em Pedagogia.

Ainda com a flexibilização do critério de inclusão dos participantes, surgiu o impasse de que nem todos os profissionais dos novos cargos públicos teriam recebido estagiárias (especificamente os da coordenação pedagógica e direção escolar). Durante o curto período em que se encontravam no cargo, ocorreu a pandemia que paralisou tanto as aulas presenciais na Educação Básica, como no Ensino Superior. Entretanto, ainda assim julgou-se relevante buscar compreender a percepção desses profissionais em relação aos procedimentos de inserção profissional de estagiárias, considerando o fato de que os cargos que ocupam estão envolvidos nesse processo.

Com o retorno presencial, gradual e não obrigatório, foi possível encontrar alguns profissionais que estavam recebendo estagiárias de docência em Educação Infantil por vias remotas, o que também foi muito interessante para a pesquisa.

4.2 Instrumentos de coleta de dados

Considerando que todos os procedimentos éticos foram adotados, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)²⁵. Nesse sentido, foram mantidos o respeito e a atenção aos cuidados necessários à realização dos diálogos com os participantes convidados a contribuir para o estudo, zelando sempre pela ética e bem-estar de todos.

Os participantes foram devidamente esclarecidos sobre a pesquisa e os procedimentos que seriam realizados, recebendo assim o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e afirmando estarem de acordo com os princípios éticos.

²⁵ A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, via Plataforma Brasil, CAAE nº 48723321.6.0000.5504, Parecer nº 4.869.969 e Parecer nº 4.988.383 (este disponível no anexo A, página 136) e submetida e aprovada pela secretaria responsável pela educação do município.

Visando responder aos objetivos da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental e entrevistas semiestruturadas.

4.2.1 Análise documental

Compreende-se, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), que a utilização de documentos oficiais, na etapa da análise documental, geralmente constitui a fonte mais fidedigna de dados. Entretanto, por não exercer controle sobre a forma de elaboração dos documentos, o pesquisador deve ter o cuidado de selecionar, interpretar e comparar o material, para torná-lo utilizável à pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2003).

A análise documental pode se definir “numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Dentre as vantagens em se utilizar as fontes documentais, podem ser citadas as possibilidades de conhecer o passado, bem como a oportunidade de investigação dos processos de mudança social e cultural (GIL, 2008).

Para esta etapa, foram selecionados os seguintes documentos de análise:

- Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (que dispõe sobre o estágio de estudantes);
- Lei nº 13.889 de 18 de outubro de 2006, que estrutura e organiza a educação pública municipal de São Carlos, institui o Plano de Carreira e Remuneração para os profissionais da educação, e dá outras providências;
- Edital nº 001/2019 do concurso público para a educação do município, de 6 de maio de 2019, para a seleção e contratação em caráter efetivo dos cargos de diretor de escola, diretor adjunto de escola, coordenador pedagógico e supervisor de ensino;
- Lei nº 18.960, de 19 de dezembro de 2018, que altera dispositivos da Lei Municipal nº 13.889, de 18 de outubro de 2006, e alterações posteriores, que “Estrutura e organiza a Educação Pública Municipal de São Carlos, institui o

Plano de Carreira e remuneração para os profissionais da Educação e dá outras providências.”²⁶.

A seleção dos referidos documentos ocorreu devido ao fato de se constituírem em fontes oficiais, na intenção de buscar analisar orientações em relação aos procedimentos para a realização do estágio curricular supervisionado na rede municipal de ensino. Estes documentos são de domínio público e se encontram disponíveis virtualmente.

Esta análise auxiliou ainda na busca por responder ao seguinte objetivo específico da presente pesquisa: investigar a inserção profissional de futuras professoras por meio do estágio curricular supervisionado na etapa da Educação Infantil na rede de ensino municipal de São Carlos.

4.2.2 Entrevista semiestruturada

Quanto à opção pelo uso da entrevista como instrumento de coleta de dados, Gil (2008, p. 109) afirma que se trata de uma das técnicas mais utilizadas no âmbito das ciências sociais:

Muitos autores consideram a entrevista como a técnica por excelência na investigação social, atribuindo-lhe valor semelhante ao tubo de ensaio na Química e ao microscópio na Microbiologia. Por sua flexibilidade é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos e pode-se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação.

É fundamental considerar o explicitado pelo autor ao afirmar ainda que a entrevista permite obter dados em relação ao comportamento dos sujeitos em profundidade, abrangendo diversos aspectos da vida social.

Para este estudo, foi utilizada a entrevista semiestruturada com um roteiro único a todos os cargos²⁷. A opção pelo uso desse mesmo instrumento a todos os cargos participantes ocorreu pelo modo como foram elaboradas as questões permitir que os respondentes indicassem a sua perspectiva, se apresentando suficiente ao objetivo de captar as percepções em relação ao estágio curricular supervisionado em docência na Educação Infantil, assim como em relação aos procedimentos de

²⁶ Incluindo os cargos de diretor de escola, diretor adjunto de escola, coordenador pedagógico e supervisor de ensino.

²⁷ Disponível no apêndice B deste trabalho, na página 135.

inserção das estagiárias nessa etapa do ensino. Segundo Flick (2013), em entrevistas semiestruturadas, o objetivo é captar visões particulares dos participantes sobre determinado tema, por meio de um roteiro de perguntas que abrange o objetivo da pesquisa. As perguntas devem proporcionar o início de um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, não necessariamente atendo-se às formulações iniciais exatas (FLICK, 2013).

O convite e a realização das entrevistas semiestruturadas teve início somente após a aprovação do comitê de ética (Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS).

Os participantes foram esclarecidos que poderiam optar pela via remota na qual mais se sentissem confortáveis à realização da entrevista (Skype®, Google Meet®, Zoom®, WhatsApp®, etc.). Entretanto, a escolha pelo Google Meet® foi unânime, devido ao fato de a rede municipal de ensino utilizar esse recurso com frequência durante o período pandêmico e assim estarem mais habituados. Isso facilitou a gravação das entrevistas, sempre sendo ressaltado aos participantes que somente os áudios transcritos seriam utilizados para o estudo, sem a utilização de imagem pessoal.

No total, foram realizadas dez entrevistas semiestruturadas com os seguintes profissionais: duas coordenadoras pedagógicas, quatro diretores de escola e quatro professoras de Educação Infantil. O período de realização ocorreu entre os meses de setembro a novembro de 2021, todas pelo Google Meet®, durando em média 27,5 minutos, gravadas e transcritas integralmente para posterior análise. As transcrições respeitaram as falas dos participantes em suas pausas, repetições e demais características da oralidade.

4.3 Organização e análise dos dados

Após a transcrição integral das entrevistas semiestruturadas gravadas pelo Google Meet®, foram elaborados alguns quadros como recursos na etapa da organização dos dados, a fim de facilitar a compreensão das informações e a identificação das recorrências, convergências e divergências de ideias entre os participantes.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 169), as tabelas e os quadros auxiliam a apresentação dos dados:

É bom auxiliar a apresentação dos dados, uma vez que facilita, ao leitor, a compreensão e interpretação rápida da massa de dados, podendo, apenas com uma olhada, apreender importantes detalhes e relações. Todavia seu propósito mais importante é ajudar o investigador na distinção de diferenças, semelhanças e relações, por meio da clareza e destaque que a distribuição lógica e a apresentação gráfica oferecem às classificações.

Assim sendo, a característica principal das tabelas e quadros é a capacidade de apresentar as ideias independentemente do texto, de forma clara e simples (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Para a presente pesquisa, após as transcrições das entrevistas de modo fidedigno, os dados foram organizados por meio de agrupamentos, vinculando as respostas às suas respectivas perguntas. Também foi organizada a fonte documental, sendo feitos agrupamentos de acordo com os itens presentes em seu conteúdo e realizadas várias leituras, a fim de extrair os conteúdos pertinentes ao problema da pesquisa.

Após a organização dos dados e verificação das recorrências, na etapa da elaboração e sistematização da análise dos conteúdos obtidos, foram utilizadas neste estudo as ideias de Bardin (2016), nas quais são destacadas três fases: a) a pré-análise (sistematização de ideias iniciais), b) a exploração do material (os resultados brutos são tratados de modo a serem significativos) e, por fim, c) o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (visando a reflexão sobre o campo pesquisado e possíveis novos encaminhamentos e questionamentos para pesquisas futuras).

A conceituação dos termos “análise e interpretação dos dados” é fundamental, pois, embora relacionados, são distintos (GIL, 2008). Conforme afirma Gil (2008), a análise possui como objetivo organizar e sumariar os dados de forma a proporcionar respostas ao problema proposto na pesquisa. Por sua vez, a interpretação “tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (GIL, 2008, p. 156).

Benites *et al.* (2016) afirmam que, em pesquisas qualitativas, uma das técnicas mais empregadas é a análise de conteúdo, sendo Laurence Bardin um dos grandes nomes que a difundiram. Para os autores, “os dados qualitativos

apresentam grande força e necessitam, por isso, de um período de condensação, apresentação, elaboração e verificação” (BENITES *et al.*, 2016).

Benites *et al.* (2016) explicam que, na pré-análise, primeiramente é realizada uma “leitura flutuante” a fim de levantar as primeiras impressões, conhecer o material e fazer algumas anotações. A seguir, o documento é relido com atenção, procurando estabelecer conexões com as hipóteses e objetivos da pesquisa, partindo então para o processo de “edição” (recorte de trechos e comentários, porém sem descontextualizá-los), surgindo então os temas de análise denominada por Bardin (2016) como “*corpus*” da pesquisa.

Na segunda fase, a exploração do material, Benites *et al.* (2016) esclarecem que o objetivo é a compreensão do significado dado pelos participantes do estudo ao “*corpus*” da pesquisa, emergindo duas nomenclaturas da análise de conteúdo: unidades de registros (temas, palavras ou frases repetidas ao longo dos textos) e unidades de contextos (onde acontecem os eventos das unidades de registro).

Por fim, Benites *et al.* (2016) ressaltam que a etapa do tratamento dos resultados, inferência e interpretação consiste na chave do processo da pesquisa qualitativa pelo fato de contemplar as “categorias de análise”. A categorização se refere “às expectativas do investigador, aos objetivos da pesquisa, às questões norteadoras, às características da mensagem, à objetividade e à produtividade” (BENITES *et al.*, 2016).

Pode-se concordar, portanto, que é de notável importância a consideração de Benites *et al.* (2016) ao afirmarem ser o “coração do sistema” o processo de análise dos dados na pesquisa qualitativa. Marconi e Lakatos (2003) afirmam que a interpretação dos resultados corresponde à parte mais importante do trabalho, por ser o espaço onde serão transcritos os resultados sob a forma de evidências que poderão confirmar ou refutar as hipóteses.

Para a realização do presente estudo, na etapa de tratamento dos resultados, foi realizada a triangulação, confrontando os dados oriundos da análise documental e das entrevistas semiestruturadas, em diálogo com os referenciais teóricos, bem como os objetivos da pesquisa, permitindo, a partir da análise dos resultados, elencar os seguintes eixos temáticos:

- 1) *Ser professor na Educação Infantil: contribuições do estágio curricular supervisionado*, que possui como subitens: a) Da compreensão do

trabalho do professor de Educação Infantil e b) Os diferentes papéis no estágio curricular supervisionado na Educação Infantil.

- 2) *Inserção profissional: procedimentos burocráticos e pedagógicos*, que contempla os subitens: a) A burocracia como um grande desafio; b) Parceria entre a universidade e a escola; c) Estágio curricular supervisionado remoto: facilidades e dificuldades.

A seguir, serão apresentadas as análises referentes aos eixos temáticos e subitens elencados.

5 SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Este primeiro eixo se refere à importância do estágio curricular supervisionado para a formação docente, sobretudo na etapa da Educação Infantil, por meio da análise das percepções acerca do papel do estágio na formação dos professores e do papel dos agentes envolvidos neste processo, o que perpassa as especificidades da Educação Infantil.

5.1 Da compreensão do trabalho do professor de Educação Infantil

O estágio curricular supervisionado é um momento privilegiado de formação ao futuro professor, no qual ele terá o contato com o campo profissional e diversas possibilidades de reflexão (VEDOVATTO IZA; SOUZA NETO, 2015b). É a ocasião em que o licenciando estabelece contato com o ofício de ensinar e inicia o processo de aprendizagem profissional docente (FRANÇA, 2004). Essa relevância acerca do papel do estágio na formação do professor, especialmente na etapa da Educação Infantil, pode ser observada nas seguintes falas dos participantes:

[...] tem coisas na Educação Infantil que só o professor pode fazer por ele ser formado então, por exemplo, eu percebi uma coisa que eu não tinha essa noção [risos], fui inocente né, quando eu, eu, eu comecei a fazer o estágio eu não sabia, por exemplo, que o professor na creche tinha que trocar fralda. Então eu me deparei com essa realidade e eu falei “poxa, se eu quiser trabalhar eu vou ter que [risos] trocar fralda”, o cuidar e o educar são indissociáveis então você, o professor de Educação Infantil sabe que ele vai ter que cuidar também, então e cuidar envolve vários aspectos (C2).

[...] eu acho assim que quando o estagiário, ele passa pela Educação Infantil, ele... tem a oportunidade de revisitar conhecimentos teóricos e de vivenciar de verdade o que é Educação infantil, pra muito além do que a gente ouve falar, do que a gente pensa, do que a gente pensa enquanto familiar “ah será que tá lá só pra brincar? Mas que brincar é esse né? Ah e será que tá lá só para cuidar? Mas que que cuidar é esse?” Quando o estagiário, né, o futuro professor da Educação infantil, ele tem a oportunidade de vivenciar essa Educação Infantil, ele consegue trazer para essa vivência e colocar é, ali no dia a dia tudo o que ele pensava, tudo realmente o que é, tudo o que ele pode conversar com a teoria e ver o quanto a Educação Infantil é importante [...] (D1B).

[...] eu acho que é realmente assim essencial, porque a Educação Infantil, ela tem as suas particularidades né, assim como os anos iniciais também têm, assim como a EJA também têm, então eu acho que é realmente importante é... o licenciando poder acompanhar realmente como é o trabalho na Educação Infantil, então acho que contribui muito pra ver como que o professor trabalha né, é... como é trabalhado, porque a gente não

trabalha com a questão dos conteúdos em si né, tem toda a particularidade né, do Infantil então acho que é assim realmente muito, muito rico né em experiência e... quando eu iniciei é... na Educação Infantil eu senti muita falta disso né, de ter tido, o estágio, porque eu tinha a experiência do Fundamental né, dos conteú... de trabalho dos conteúdos, de como organizar, o plano de aula, de repente eu me vi no Infantil com algo totalmente diferente né [...] (P1B).

É notável, nos trechos das falas das participantes, o fato de que o trabalho docente na Educação Infantil é diferenciado das demais etapas. Isso geralmente causa um estranhamento para aquelas que não tiveram a oportunidade de realizar o estágio nesta etapa do ensino, conforme se pode observar nos excertos a seguir:

Então, eu não sabia usar, imagina! Trocar uma fralda, outras coisas assim né, então tudo isso eu acho que o estagiário tem que ser, se ele não souber, se ele não tiver...é complexo né, a criança ela tem essa, por não ser, ter muita dependência ainda né, e... ela tem uma complexidade maior nesse sentido. Não sei se é maior né, cada uma tem a sua, mas tem essa, esses detalhes assim, essas dificuldades mais práticas né. (D2B).

Na Educação Infantil você tem que também lidar com o cuidar das crianças né, e você entender que não é conteudista, não existe, existe o conteúdo, mas ele é desenvolvido de uma outra forma, então eu acho que o estágio na Educação Infantil ele é muito mais no, no, eu diria que faz muito mais diferença do que em qualquer outra área que você vá atuar, porque na Educação Infantil você compreende muitas coisas a partir do estágio, coisas que você não entenderia se você não tivesse pisado numa escola, como que ocorre essa dinâmica do cuidar e do educar que são indissociáveis e então, é uma linha muito tênue e não se separa o tempo todo que vocês, até nos cuidados [...] (C2).

[...] comecei primeiro a trabalhar no Fundamental, pra depois vir pro Infantil, eu tive que me desfazer de muito preconceito, de ideias pré-estabelecidas, que eu tinha né [...] (C1).

Vedovatto Iza e Souza Neto (2015a) afirmam que os estágios curriculares supervisionados podem ser entendidos como espaços privilegiados de articulação entre teoria e prática, o que pode ser verificado na perspectiva dos participantes nas seguintes falas:

[...] eu acho que é assim, é a hora que a gente pisa na escola né, você tá lá ouvindo as ideias, os pensadores, estuda, estuda, estuda, e aí a hora que você pisa eu acho que é fundamental [...] (P1A).

[...] eu acho que é indispensável assim, pra, pra que a gente possa, juntar ter essa junção de teoria e prática né. Se a gente não tivesse esse estágio, esse momento de vivência, esse momento de conhecer mesmo, o cotidiano, o dia a dia ali da sala de aula, a gente não teria aquele preparo, aquele domínio mesmo para estar ministrando a aula né, como professora, como

docente, então eu acho indispensável mesmo esse estágio, pro, pro estudante né, pro estagiário mesmo se preparar [...] (C1).

[...] principalmente na Educação Infantil eu acho que é mais importante porque muitas crianças pequenas né, não é tão, tão simples e fácil perceber a relação com a teoria [...] (D1A).

São interessantes algumas falas em relação ao papel do estágio curricular supervisionado, nas quais emerge a questão do “choque de realidade” (HUBERMAN, 2000). Nestes trechos fica claro que o estágio é compreendido como uma oportunidade para que o licenciando possa ter contato com a realidade do campo profissional. Ele pode se constituir em um momento de decisão em relação à profissão, como se pode observar nos excertos a seguir:

[...] o estágio também ajuda você entender se você vai ter vocação pra aquilo ou não, né [...] então eu acredito que o estágio funciona pra isso, pra você entender a importância, o papel, mas também compreender as dificuldades e esse choque de realidade é importantíssimo, porque é esse choque de realidade do estágio que vai ser determinante pra você saber se é aquilo que você quer ou não [risos] Ah eu acho que é isso (C2).

[...] Educação Infantil já tem as suas particularidades e adaptação das crianças é algo totalmente novo então por mais que eles façam estágio, que nem as meninas agora, ainda mais no remoto né, fazendo o estágio, então imagino assim que se elas não, não tiverem a oportunidade de acompanhar, de fazer algum outro estágio, quando elas se depararem com o Infantil no período de adaptação elas vão ficar assim em choque né, porque [risos] é um período totalmente né [...] (P1B).

É interessante perceber como a ideia do ensino como “vocação” se faz presente na fala da coordenadora C2, remetendo à ideia de que as idades do ensino explicitadas por Tardif (2013) não são lineares, podendo coexistir com as demais. No caso brasileiro, que ainda se encontra muito aquém da profissionalização (SOUZA NETO; AYOUB, 2021), é bem acentuada a ideia do ensino como “profissão de fé”, principalmente na etapa da Educação Infantil, saturada de alguns estereótipos.

É notável que a experiência do estágio curricular supervisionado durante a formação inicial docente possui um grande potencial no sentido apontado por Tardif (2002). Nos próprios processos de trabalho podem, progressivamente, ser gerados os saberes da prática profissional docente, o que atribui aos profissionais participantes do processo um papel de destaque, conforme abordado a seguir.

5.2 Os diferentes papéis no Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil

O estágio curricular supervisionado se constitui em uma via de aprendizagem para todos os envolvidos no processo (ANJOS; MILLER, 2014). Por esta razão, é indispensável a interação entre o estagiário, o professor colaborador e o professor formador da universidade (VEDOVATTO IZA; SOUZA NETO, 2015a, 2015b). Trata-se de um campo de conhecimento produzido nas interações (PIMENTA; LIMA, 2006), como pode ser reforçado nas falas abaixo:

[...] É, porque o meu ponto de vista é em relação ao que esse estagiário pode aprender e também... é... contribuir né, e ensinar pra prof..., eu acho que é uma troca. Então a minha expectativa é que ele, esse estagiário vá com o coração aberto [risos] sem julgamentos, que primeiramente ele entenda como que ocorre a dinâmica, entenda qual é a fundamentação né, dessa, dessa professora, porque as ações pedagógicas vão estar de acordo com essa fundamentação, qual é a concepção de criança que essa professora tem, e que é, ele esteja aberto a aprender e também a trocar, né, eu acho que é, quando ocorre essa troca saudável entre, entre o professor [que] ensina e aprende com o estagiário, eu acho que é muito saudável e só tem a agregar tanto para o professor quanto para o estagiário [...] (C2).

[...] E o que a gente vê é um enriquecimento dos dois lados, porque enquanto as alunas aprendem, os alunos aprendem, a gente sempre aprende junto né, porque sempre tem uma novidade, sempre tem uma troca, uma interação, a gente sempre revisita o PPP (Projeto Político Pedagógico) e eu acho isso muito importante, que esse PPP saia realmente da gaveta, que ele seja é... um documento do dia a dia é... da escola e de toda equipe escolar. Então eu considero o estágio supervisionado em docência muito produtivo, tanto para a escola, quanto para os alunos que vêm até aqui. (D1B).

[...] pra mim, eu gosto de ter essa troca com a pessoa que tá ali comigo em sala [...] (P2A).

[...] Então é o desafio é só um aceitar o outro né, o estagiário compreender que a experiência de sala de aula é necessária, isso valoriza o professor e o professor entender que o estagiário também tem o seu valor e que ele tá trazendo coisas boas, coisas novas, e que os dois juntos seria assim... supimpa, maravilhoso né, seria o ideal [...] (P2B).

A troca de experiências e conhecimentos se apresentou de forma recorrente nas falas dos entrevistados. Essa perspectiva se relaciona ao que Souza Neto, Sarti e Benites (2016) apontam como uma compreensão sobre o estágio curricular supervisionado enquanto “iniciação profissional”, capaz de proporcionar benefícios para todos. Para os futuros docentes, serve de aprendizagem e investimento e, para

os professores colaboradores, traz uma atualização, sendo a escola e a universidade locais de formação.

Em relação ao papel desses profissionais no processo de estágio, foi interessante observar algumas divergências. Quanto ao papel das coordenadoras pedagógicas, observa-se as seguintes falas:

Eu não tive ainda esse contato, né, na coordenação, com, com os estagiários ainda né, pensando que eu, enquanto coordenação, retomando que faz um ano e meio que eu tô na coordenação e nesse um ano meio a gente está em período pandêmico né, então, o nosso trabalho tá no trabalho remoto, então a gente não teve tempo hábil para a gente tá discutindo, pra gente tá se preparando né, para essa questão dos estágios, dos estagiários [...] (C1).

Nenhuma. Porque eu não fico em apenas uma escola, então a minha orientação em relação aos estagiários... não tem, porque o meu trabalho é direto com os professores, então, é essa parte da orientação, vai ser feita pelo diretor (C2).

Por terem ingressado por meio do primeiro concurso, em um momento de pandemia e com a suspensão dos estágios curriculares supervisionados presenciais, as coordenadoras não tiveram a oportunidade de estabelecer contato com as estagiárias, assim como nas atribuições para o cargo presentes no edital (SÃO CARLOS, 2019) e na Lei que altera o estatuto da educação municipal (SÃO CARLOS, 2018) não há informações sobre o papel delas frente ao estágio. Além disso, a própria estrutura organizacional, que prevê apenas uma coordenadora para cada duas regiões geográficas do município, tende a dificultar o olhar mais atento à questão dos estágios. Ainda assim, o objetivo de se ter convidado as coordenadoras pedagógicas partiu do interesse em compreender os procedimentos de inserção de estagiárias, que geralmente passa pela coordenação, direção e docentes.

É muito importante a participação de outros profissionais da escola no processo de formação docente. Em perspectivas alternativas de formação profissional²⁸, outros agentes são envolvidos para além dos tradicionalmente implicados nessa formação, “como os professores colaboradores (ou tutores, ou

²⁸ Nesse contexto de mudanças, no qual exige-se a reorganização da dimensão prática da escola de modo a valorizar o seu potencial formativo, Benites, Sarti e Souza Neto (2015) afirmam que a literatura tem se esforçado para compreender esse fenômeno e apresentar modelos de formação alternativos. Sendo assim, citam o modelo profissional de formação de professores apontado por Borges (2008), que é voltado à formação do profissional reflexivo, capaz de tomar decisões sobre a própria prática.

mestres de estágio), os diretores, especialistas e técnicos de ensino, supervisores, etc.” (BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015).

Além das questões em relação às coordenadoras que são oriundas do contexto desta rede de ensino municipal, é importante destacar que a função da coordenação pedagógica por si é relativamente nova e ainda encontra desafios na construção da própria identidade profissional. Realizando-se um breve histórico, a coordenação pedagógica começou a surgir por volta da década de 1980, quando houve alterações no cenário político do Brasil devido a reivindicações em prol de mudanças no contexto do país (TEIXEIRA *et al.*, 2018).

Araújo, Martins e Rodrigues (2019) apontam que, a princípio, as funções do coordenador pedagógico estavam relacionadas aos aspectos de fiscalização e controle sobre o trabalho dos professores, como realizavam os antigos supervisores escolares. Atualmente, no contexto brasileiro, os autores afirmam que a coordenação pedagógica tem assumido nas escolas uma nova configuração, buscando a identidade própria e deixando de assumir características como autoritarismo, controle e fiscalização, no sentido de ser um profissional que atua na promoção do desenvolvimento profissional docente.

O papel dos diretores no processo de estágio curricular supervisionado pode ser verificado nos seguintes depoimentos:

[...] aí quando começa que eu acho que a forma de receber né, e aí trabalhar junto com as professoras, se colocar à disposição e tudo mais né [...] (D1A).

[...] Então eu vejo que o meu primeiro papel é dessa acolhida, de fazer esse intermédio entre esses estagiários com esses docentes [...] (D1B).

[...] Então essas... é... é aquilo que eu tava falando, o papel no sentido prático, ele fica mais é técnico né, administrativo e não fica um papel do tutor que vai fazer uma condução pedagógica de quem tá sendo formado. Mesmo porque, a gente, falta tempo também pra você fazer isso né. É... como diretor ou mesmo como professor, quem deveria acompanhar mais, seria o professor, o professor, se ele fosse realmente tutor do processo, seria interessante [...] (D2A).

[...] é você ir tentando, é isso, acho eu ver a possibilidade ver o, dar o suporte, e tentar, tentando resolver as questões que vão aparecendo, é... mas acho que, acho que até aí, imagino, porque o resto talvez seja mais com a professora mesmo [...] (D2B).

Pelas falas evidencia-se que os diretores compreendem que lhes cabe receber e acolher os estagiários, bem como estar à disposição para oferecer o

suporte necessário, porém estão mais voltados à questão burocrática, afirmando ainda ser papel do professor colaborador contribuir com a parte pedagógica. Sobre essa constatação, Vedovatto Iza e Souza Neto (2015a) também identificaram em seus estudos que, quando não há maiores orientações, os diretores de escola estabelecem as próprias regras para que o estágio possa se desenvolver.

Entre as professoras, sobre o papel diante do estágio curricular supervisionado, as falas apresentam muitas divergências. No depoimento da P1A, fica evidente que ela não se considera uma formadora em relação ao estágio:

[...] Nossa, eu não sei se esse negócio de dar orientação... eu acho que não cabe muito, assim, primeiro que a gente vai indo nesse fluxo, eu nunca vi como se eu fosse uma orientadora, para mim eu sempre fui uma, ele tá chegando para aprender aqui no dia a dia o que tá acontecendo, o que eu acho que deu essa troca foi, porque eles fazem uma aula né? [...] e aí o meu papel era depois indicar, olha isso não deu tão certo por causa disso, deu muito certo aqui, não deu ali e tal. Mas essa orientação eu penso que eu não encaro que eu teria um papel, assim de orientadora. [...] Eu acho que a orientadora é a professora lá da universidade [...] (P1A).

A esse respeito, explicam Benites, Sarti e Souza Neto (2015, p. 106):

No Brasil, os professores que colaboram no estágio não costumam ter clareza quanto ao papel que podem desempenhar na formação docente, sobre o que se espera da sua participação nessa formação e quais saberes profissionais estão em jogo para o desempenho das tarefas aí previstas.

No contexto brasileiro, a figura desse professor ainda não é satisfatoriamente definida, podendo receber várias denominações (tutor, mentor, professor associado, entre outros). Para os autores, dentre essas denominações, a que mais se aproxima da condição docente e da cultura do magistério é o professor colaborador:

O professor que colabora nos estágios, como os demais professores da escola, constituiu-se profissionalmente a partir de um sistema de formação, de cultura e de práticas profissionais ao qual estão relacionadas determinadas posturas para agir e pensar, especialmente associadas aos alunos da educação básica (BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015, p. 105).

Apesar da função do professor colaborador ser a de contribuir para que os estagiários possam desenvolver competências ligadas ao trabalho junto aos alunos, o modelo de estágio curricular supervisionado no Brasil apresenta fragilidades diversas, sendo assim, as relações presentes no estágio, quando estabelecidas, se

baseiam de um modo geral na “camaradagem” entre os professores colaboradores da escola e os professores das instituições universitárias, o que reforça a falsa ideia de não haver necessidade de uma orientação específica (BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015).

A fala da professora P1A também parece indicar não reconhecer o que Tardif (2014) define como saberes experienciais. Este tipo de saber se constitui em saberes práticos, isto é, que se integram à prática, um conjunto de representações “a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação” (TARDIF, 2014, p. 49).

De acordo com Tardif (2014), diferentemente dos cientistas, técnicos e tecnólogos, o docente se encontra em um contexto concreto, de interações múltiplas, com fatores condicionantes diversos e contextualizados e sem modelos. O autor explica que o docente nunca atua sozinho, numa rede de interações na qual o fator humano se apresenta como determinante e suscetível à interpretação e decisão, que geralmente requer solução imediata.

Os saberes experienciais adquirem certa objetividade por meio das relações entre os pares, no confronto entre os saberes gerados na experiência coletiva dos professores (TARDIF, 2014), devendo, portanto, serem sistematizados. Para o autor, as situações que permitem essa objetivação da experiência podem se constituir no relacionamento entre os professores mais jovens e os experientes, também com os colegas no cotidiano e ainda em projetos de longa duração: “o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência” (TARDIF, 2014, p. 52).

Para Tardif e Raymond (2000, p. 210), ainda que na longa formação para o magistério a função seja fornecer aos futuros profissionais conhecimentos teóricos e técnicos, raramente essa formação não precisa ser completada com uma formação prática, “isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas.”.

Entre o conhecimento das disciplinas científicas e o conhecimento pedagógico e das ciências da educação, também Nóvoa (2019) chama a atenção para um “terceiro conhecimento”, o conhecimento profissional docente. O autor destaca a importância de os professores da educação básica se reconhecerem no

papel de formadores, na busca pela ressignificação no espaço da profissão, sem desvalorizar os saberes teóricos ou científicos, isto é:

Formar-se como professor é compreender a importância deste conhecimento terceiro, deste conhecimento profissional docente, que faz parte do patrimônio da profissão e que necessita de ser devidamente reconhecido, trabalhado, escrito e transmitido de geração em geração (NÓVOA, 2019, p. 205).

Conforme afirma Sarti (2012, p. 327), muito se tem produzido *sobre, pelos e para* os professores, entretanto, eles continuam ocupando um lugar passivo tanto em pesquisas acadêmicas, políticas públicas e na formação profissional docente, não assumindo “um controle mais efetivo nessa formação e na regulação do exercício da docência”.

Há ainda outras questões importantes a serem consideradas entre os depoimentos das professoras sobre o papel que desempenham no processo do estágio curricular supervisionado, como pode ser observado nos seguintes trechos:

[...] Então eu acho que primeiro é realmente acolher né, estar de braços abertos pra recebê-los e também de orientar né, de mostrar como é nosso trabalho né, tanto as possibilidades, as dificuldades do dia a dia, sem esconder realmente nada, né e estar disposto a orientar realmente né, ajudar, tirar as dúvidas que eles né, que eles venham a ter, acho que mais nesse, nesse sentido mesmo de dar esse, esse apoio também né, ao, ao professor e mostrar como é o nosso trabalho no dia a dia (P1B).

Eu acho que é primordial né, o professor ele tem que ser muito é afetuoso né, com a criança e ele tem que explicar pro estagiário que essa afetividade é muito importante. É o professor da sala que vai orientar, no geral tudo o que vai acontecer na sala de aula, então a responsabilidade é do professor [...] (P2B).

As docentes P1B e P2B explicitam algumas orientações que consideram indispensáveis de serem realizadas pelo professor colaborador, no sentido de proporcionar o acolhimento ao estagiário. Para Araújo (2014), isso é considerado uma ação mais específica, a qual o professor colaborador pode assumir, transgredindo a mera recepção do estagiário (caracterizada pela autorização de entrada e cumprimento das horas), que implica um nível de acolhimento mais elevado:

Trata-se então de uma situação em que o professor da escola permite a entrada do estagiário em sala de aula para a realização do estágio, porém, oportunizando uma situação diferenciada para a observação e regência.

Nessa modalidade de colaboração, o professor da classe envolve-se com o estágio, interage com o estagiário e interfere de forma deliberada nos rumos do trabalho (ARAÚJO, 2014, p. 18).

Porém, vale destacar que, para a autora, essas práticas se diferenciam do acompanhamento; este se constitui como um modelo formativo que requer ações sistemáticas e intencionais.

A respeito dessa pertinente diferenciação, Sarti (2013, p. 94) afirma que o acompanhamento formativo requer da parte daquele que acompanha estar disponível para proporcionar as condições necessárias ao descobrimento de possibilidades, “organizando situações propícias para a formação ou aproveitando as situações favoráveis”. Neste sentido, o estágio curricular supervisionado, por meio do acompanhamento com essa perspectiva socioprofissional mais efetiva, possui potencial para amenizar o “choque de realidade” (HUBERMAN, 2000) às estagiárias/futuras professoras, bem como contribuir com as professoras experientes, proporcionando sensações de satisfação profissional ao se sentirem reconhecidas e valorizadas.

A professora P2B também afirma que é responsabilidade do professor colaborador o papel de orientar sobre as ocorrências na sala de aula. Isso vai ao encontro da perspectiva apontada por Sarti (2013) de que o acompanhamento é uma formação inicial de alto nível e requer uma intervenção bastante ativa da parte das instituições responsáveis por essa formação, ou seja, tanto a universidade como a escola.

No que concerne à fala da professora P2A, é possível notar a necessidade de parceria entre a universidade e a escola, ao ressaltar a ausência de orientação ao professor colaborador e de um plano de ação para o estágio, o qual deve ser acessível ao professor, conforme explicita a fala a seguir:

Não sei... não sei, porque assim, a gente não recebe nenhuma orientação de como tá trabalhando com o esta..., pelo menos eu nunca recebi, é eu acho que deve ter né, um plano do, é de ação do estagiário que chega para instituição, mas na minha mão nunca chegou, né [...] (P2A).

Apesar de a Lei nº 11.788/2008 delinear de um modo geral os estágios, descrevendo e prescrevendo como devem ocorrer as relações (entre a instituição formadora e os espaços receptores de estagiários), bem como os tipos de relações entre as partes envolvidas, os estágios curriculares supervisionados ainda

apresentam muitas lacunas: “[...] seguem fragilizados pela falta de planejamento e de clareza com relação aos vínculos a serem estabelecidos entre as instituições de formação inicial e os sistemas escolares, bem como às formas de supervisão e de orientação dos estagiários” (BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015, p. 103).

Cyrino e Souza Neto (2017) também afirmam que, apesar dos tímidos avanços proporcionados pelos normativos (BRASIL, 2015, 2008, 2001), a questão da parceria entre universidade e escola necessita avançar muito, para que se constitua em uma perspectiva de trabalho em equipe, com papéis claramente definidos e tomadas de decisões em conjunto.

A fim de refletir sobre a complexidade da relação entre a universidade e a escola, é interessante compreender inicialmente o que explica Sarti (2012) sobre o fato de a escola e a universidade serem duas instituições com culturas profissionais distintas. No âmbito universitário, as práticas e os valores acadêmicos adquirem legitimidade social principalmente pela proximidade com as disciplinas científicas de diversas áreas, bem como a produção e divulgação dos saberes majoritariamente por meios escritos. Já os professores atuantes na Educação Básica estão ligados ao trabalho do cotidiano escolar, permeados por urgências e interesses em informações que possam ajudá-los nas decisões a serem tomadas diante das situações que se apresentam, sendo estas informações veiculadas entre os pares especialmente por meios orais e/ou na consulta de obras práticas (SARTI, 2012).

Diante dessas peculiaridades entre as instituições, Sarti (2012) afirma que uma formação resultante de ligações mais efetivas entre os professores da Educação Básica e a universidade necessitaria, primeiramente, de uma melhor articulação da busca pelos conhecimentos educativos e a aprendizagem da docência. Isso se daria por meio de relações mais dialéticas entre a inovação e a tradição, ou seja, entre a oralidade e a escrita.

Esse depoimento da professora P2A pode indicar a situação passiva em que o professor tem sido colocado em relação à formação e profissionalização docente. Conforme apontado por Sarti (2012, 2015, 2019), o papel que tem ocupado o professor na formação docente é reflexo do próprio processo de universitarização no Brasil, que acabou por contribuir para a perda da autonomia no trabalho, o distanciamento entre a teoria e o contexto prático de atuação, bem como a manifestação dos modelos fragmentados de formação docente.

Sarti (2012, p. 325) explica que, mesmo com a busca para melhor conhecer as bases epistemológicas do trabalho docente, os professores continuam marginalizados, “atuando como referenciais passivos tanto de pesquisas acadêmicas quanto de políticas públicas”.

No âmbito legislativo brasileiro, após a elevação do nível de formação dos professores, impulsionada pela LDB (Lei nº 9.394/96), houve, por um lado, a marcante valorização dos saberes acadêmico-científicos no campo da docência e, por outro, um movimento que coloca a experiência prática em evidência na formação de professores (SARTI, 2012). Neste sentido, a autora explica que são ampliadas as experiências nos contextos educativos em forma de componente curricular e de estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura.

É importante para o reconhecimento da relevância da prática à formação docente a modalidade formativa embasada nas práticas de acompanhamento, que requer a presença “do tutor, do professor formador ou do mentor na formação inicial e em serviço” (SARTI, 2012, p. 326). A autora destaca que, na formação profissional em geral, é preciso que o controle também seja exercido pelos próprios profissionais em exercício. Porém, na profissão docente, ainda que existam professores no papel de tutores, coformadores e mentores: “[...] o grupo profissional docente não assume um controle mais efetivo nessa formação e na regulação do exercício da docência; entre outras razões, porque não conta com uma ordem profissional que exerça esse papel” (SARTI, 2012, p. 327).

Conforme afirma Nóvoa (2009), é necessária uma formação de professores de fato construída no interior da profissão, que, mesmo com a indispensável base científica, pedagógica e técnica, possa ser suscitada pelos próprios professores, especialmente os mais experientes e reconhecidos. Além dos docentes, o desenvolvimento de um papel ativo por parte de outros profissionais também faz parte da condição para a profissionalização do magistério, como administradores, profissionais que acolhem os estagiários na realização dos estágios e outros mais ligados diretamente à prática docente.

Ainda que possa promover o maior reconhecimento e prestígio social docente, a universitarização, de acordo com Benites, Sarti e Souza Neto (2015), tem acarretado também maior academização da formação de professores. Isso dificulta a participação da escola e de sua equipe profissional, criando barreiras para a constituição das “equipes pluricategoriais”. Para os autores, o momento é complexo

e paradoxal, marcado pela crescente necessidade das exigências de ordem acadêmica, bem como pela necessidade de “reorganização da dimensão prática da formação docente e da valorização do potencial formativo da escola, como lugar de trabalho dos professores” (BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015, p. 111).

Em suma, a respeito do papel que os diferentes profissionais desempenham no processo de estágio curricular supervisionado, observou-se que a coordenação pedagógica, devido aos motivos explicitados anteriormente, ainda não teve a oportunidade de obter o contato com o processo de inserção de estagiários. Com relação aos diretores, nos depoimentos o enfoque se concentrou no âmbito burocrático do estágio e da recepção dos estagiários, havendo a afirmação de que o aspecto pedagógico deve ficar sob a responsabilidade do professor colaborador. Por fim, entre as professoras entrevistadas, foi possível observar que nem todas se sentem formadoras, não identificando os próprios saberes da experiência (TARDIF, 2014), entretanto, há relatos que indicam algumas ações, revelando uma demanda pela compreensão desse papel de orientação ao estagiário.

6 INSERÇÃO PROFISSIONAL: PROCEDIMENTOS BUROCRÁTICOS E PEDAGÓGICOS

Neste eixo, serão apresentadas e discutidas as questões voltadas aos procedimentos de inserção profissional docente na referida rede de ensino, os principais desafios, bem como as facilidades, as dificuldades e as necessidades do processo de estágio curricular supervisionado na etapa da Educação Infantil.

6.1 A burocracia como um grande desafio

A burocracia foi um aspecto recorrente nos depoimentos das falas dos participantes. Inicialmente, foi indicado que os procedimentos de inserção de estagiários nas escolas passam por um processo burocrático e fragmentado, como pode ser observado nas seguintes falas:

[...] porque você recebe o estágio na instituição, você acompanha o estagiário, mas uma supervisão assim do trabalho dele fica muito..., trabalho no sentido pedagógico, muito indireta. O que a gente faz mais diretamente é o controle administrativo de horas, né, porque a preocupação do estagiário também são as horas, não é nem a questão de observação pedagógica [...] então eu acho que tem um... é uma falha do processo, vamos dizer assim né, talvez seria interessante estágio com... estágio com tutor, alguém tutorar a pessoa, no sentido pedagógico do trabalho, pra conhecer o trabalho pedagógico. Mas minha opinião é isso que é um, ele tem uma, um aspecto mais administrativo do que profissional pedagógico, né (D2A).

É, essa parte administrativa... eu não tenho acesso, porque como eu disse eu não, a... a atuação da... da coordenação da Educação Infantil é só totalmente da parte pedagógica, é muito diferente, por exemplo, do coordenador que está em uma escola só, que ele atua tanto na frente pedagógica, quanto na frente administrativa né, tem uma mistura dos dois, e no meu caso não, eu cuido apenas da parte pedagógica, então o que é preciso... não vou saber te responder em relação à parte administrativa [...] (C2).

Atualmente eu não sei qual é o procedimento aqui da Prefeitura, eu acho que agora tá bem mais burocrático eu acho que tem que ser via Secretaria né? Tem que ser via encaminhamento pela Secretaria [...] (P2A).

As falas da coordenação, direção e docente denotam imprecisões com relação aos procedimentos para a realização dos estágios curriculares supervisionados. Há, por um lado, uma preocupação com os aspectos pedagógicos

relacionados aos estágios, mas parece haver uma primazia relacionada à questão burocrática.

Neste sentido, a respeito dos procedimentos para que o estagiário inicie o estágio curricular supervisionado na instituição de ensino, foram apontados alguns trâmites burocráticos, conforme descrito nas falas dos entrevistados:

[...] são feitos convites né, a universidade manda esse convite para a Secretaria, a Secretaria passa, repassa esses convites né, para os diretores das escolas, das CEMEI's e os diretores convidam os professores que queiram receber os estagiários na sala de aula, então no período remoto, também teve esse convite e alguns professores aceitam. E na aceitação né, desse convite, os professores eles começam receber os estagiários (C1).

[...] passa pela Secretaria, pela universidade né, aí tem uma série de documentações né, pra gente aqui foi só a demonstração do interesse e a assinatura do termo pela professora, né se disponibilizando a aceitar e tudo [...] (D1A).

[..] a direção recebe da SME uma... a proposta né, os professores entram em contato com a SME e falam “ah a gente tem estagiários, façam um levantamento na escola de quem, quantos professores têm interesse”. E... é isso, e aí a gente fala “ah eu tenho, eu não tenho” e tal e a direção passa essa lista para a Secretaria (P1A).

Uma das diretoras explica que o processo passa também por outra Secretaria, além da responsável pela educação no município:

[...] eu sei que o processo passa pela Secretaria de administração, é... e te digo isso porque sempre que eu sei que um estagiário vai chegar, eu recebo essa informação por dois canais: pela minha supervisão de ensino, que atua na Secretaria Municipal de Educação, e sempre recebo essa informação também da Secretaria Municipal de Gestão de Pessoas, que autoriza a entrada desse estagiário. É, os trâmites exatos eu não sei te dizer, mas eu, eu, eu sei te falar que quando chega até mim, quando chega na unidade é porque tudo já foi aprovado [...] (D1B).

De um modo geral, os profissionais indicam que há trâmites legais. O Estágio curricular supervisionado é assegurado pela universidade de acordo com a Lei nº 11.788/2008. Primeiramente, os professores da universidade, responsáveis pela supervisão do estágio, realizam um levantamento prévio junto às Secretarias de Administração e Gestão de Pessoas e à Secretaria de Educação do município, a fim de identificar as escolas que teriam a possibilidade de receber os estagiários, para poder indicá-las no Termo de Compromisso de Estágio (TCE) a ser estabelecido entre as instituições, isto é, o convênio com a rede municipal. Nele, está incluída a

contratação do seguro contra acidentes pessoais em nome do estagiário, conforme prevê a Lei referente ao estágio.

Em seguida, a Secretaria de Administração e Gestão de Pessoas realiza a verificação dessa documentação exigida legalmente para poder encaminhá-la à Secretaria de Educação do município. Esta, por sua vez, valida a documentação e a encaminha para as escolas. Há, portanto, uma sistematização embasada na referida Lei do estágio, cabendo às secretarias mencionadas o papel de realizar a consulta às escolas, existindo inclusive a cautela de identificar quais são os estagiários que serão inseridos nas unidades escolares, algo indispensável por se tratar de escolas que atendem bebês e crianças pequenas, o que também pode ser verificado na seguinte fala:

[...] uma coisa que é...um pouco mais complexa na Educação Infantil é a relação com as famílias né, então a inserção do estagiário passaria por essa conversa com as famílias para, pela própria professora antes, apresentando a estagiária, a função e tudo mais que eu acho que com as crianças menores as famílias ficam mais próximas, mais preocupadas né [...] (D1A).

Porém, foi possível notar em alguns depoimentos a existência de dúvidas em relação aos procedimentos de inserção das estagiárias e a clara fragmentação entre os “procedimentos administrativos/burocráticos” e os “procedimentos pedagógicos”, como pode ser observado nos seguintes trechos:

[...] não vou saber te responder em relação à parte administrativa, agora em relação à parte pedagógica [risos], o que precisa, além de estar matriculado né, numa instituição [risos], é... uma faculdade, enfim, cadastrada pelo MEC, o que eu posso dizer é que o que é preciso é que o estagiário, ele tenha a boa vontade e que ele não... e que ele esteja disposto a... participar também, não, como eu disse não só observar, mas também participar [...] (C2).

É eu acho que é o contato com a Secretaria de Educação, né, em primeira instância assim, em primeiro, depois com a direção aí tem que ver as possibilidades que eu falei né, o aceite dos professores, possibilidades físicas, tamanho da escola né, comporta, não comporta tal, é... é nesse sentido da, dos professores acho que entra o lado político né, entre aspas [risos] não é assim, “qual é a política da escola em relação a isso?” [risos] (D2B).

[...] eu sei que elas fizeram um pedido né, na Secretaria de Educação e foi é... autorizado e aí o que que aconteceu a diretora né a [nome da diretora], ela mandou uma mensagem pra gente né, até conversou no HTPC, falou da possibilidade de receber estagiários, quem é... fez um levantamento dos professores que teriam interesse em receber esses estagiários e aí a gente

se disponibilizou, sabe? Cada professor ficou à vontade pra decidir ou não é de receber esses estagiários [...] (P1B).

Então, é, normalmente chega assim o diretor fala assim “você aceita o estagiário?” (P2A).

É... eu normalmente tenho uma conversa antes com ele e vou explicar pra ele que ele vai ser novidade na sala de aula então as primeiras vezes as crianças vão ficar em cima dele, vão querer contar tudo, é... a, a aula vai virar um auê, então a gente tem que estabelecer algumas regras [...] (P2B).

Um grande desafio ressaltado pelos participantes foi a questão burocrática, conforme as falas a seguir:

[...] É... por não tá fazendo parte desse processo ainda, enquanto coordenação, eu não saberia muito bem responder a sua questão [risos], mas enquanto professora e... e como já também tive que fazer estágios né, as dificuldades eu acho que a burocracia né [...] (C1).

[...] se eu pensar no geral eu talvez veja os trâmites legais como uma dificuldade também, porque é um processo que ele não é rapidíssimo, não é curtinho, até que o estagiário chegue até pra, até aqui e comece a cumprir as suas horas de estágio [...] (D1B).

[...] eu fui atrás para receber, a menina veio aqui, no caso da que eu tô recebendo, ela veio atrás, eu fui atrás da Secretaria, quer dizer, criou uma demanda pra mim né, não é uma coisa natural, né. Então a dificuldade é que poderia ter um programa mais claro da parte da Secretaria que incentivasse assim a participação, é... o estágio nas escolas né. É isso você não, se você não vai atrás não vem, também tem isso, né. É porque eu gosto e fui atrás né, entendeu um pouco? Mas se eu deixar essa, por exemplo, a menina que veio aqui, se eu deixasse ela de molho ela não entrava, entendeu? (D2A).

[..] Aí, podia ser menos burocrático né, podia ser mais, é chato você ter ficar respondendo um monte de coisa [risos]. Mas faz parte eu sei né, porque também ele vai ter que apresentar depois e tudo mais, então, é um trabalho a mais sabe que você acaba tendo, isso é um obstáculo talvez também, porque já é tudo tão corrido, que às vezes não é nem má vontade, porque né, não tem que entregar amanhã entendeu [risos] então né [risos] o resto tem então, você vai deixando [...] (D2B).

[..] eu acho que agora tá bem mais burocrático [...] Quando eu fiz na minha faculdade era direto na escola [...] (P2A).

Nas falas acima, há o destaque de que a recepção de estagiário aumenta o próprio trabalho. Neste sentido, ocorre que, na realidade brasileira, ainda é algo complexo o fato de a escola assumir um compromisso com a formação de um estudante que não integra de maneira formal as suas responsabilidades burocráticas. A Lei nº 11.788/2008 “não apresenta uma função formal no que tange aos estagiários. Cabe a ela a abertura do espaço, recepção e apoio aos estagiários”

(CYRINO; SOUZA NETO, 2017, p. 669). Mesmo fazendo parte da rotina das escolas que costumam receber estagiários, os estágios curriculares supervisionados não se constituem como uma necessidade imediata da escola, sendo o modo como contribuem algo a ser pensado apenas quando os estudantes se fazem presentes (CYRINO; SOUZA NETO, 2017).

Cyrino e Souza Neto (2017) ressaltam que, quando são estabelecidos os acordos interinstitucionais, na maioria das vezes permanecem apenas no plano burocrático. Os autores explicam que este fato se relaciona a diversas razões, dentre elas, o distanciamento das instituições formadoras e escolas, devido às culturas específicas de cada uma; o escasso apoio das políticas públicas para o estabelecimento de relações de colaboração entre as instituições; a situação das condições objetivas para a formação docente ofertadas a esses dois locais de formação e os modelos de formação de professores.

Nos cursos de formação de professores, a perspectiva dicotômica presente contribui para a visão limitada, falha e insatisfatória a respeito do estágio curricular supervisionado por meio da aprendizagem por imitação prática (PIMENTA; LIMA, 2006), como algo de caráter meramente burocrático e menos importante, ocorrendo na maior parte das vezes sem um planejamento e acompanhamento ao longo do estágio.

Diante desse cenário, Cyrino e Souza Neto (2017) defendem a perspectiva de um modelo de formação profissional, no qual os estágios curriculares supervisionados se encontram no centro do currículo, sem hierarquia entre os saberes, podendo contar com o estabelecimento de parcerias formais, com o esclarecimento dos papéis de cada envolvido no processo, a fim de formar professores no próprio campo profissional de atuação, capazes de refletir sobre sua prática.

6.2 Parceria entre a universidade e a escola

A questão da parceria entre a instituição formadora e o campo de atuação profissional docente é de suma importância, porém se trata de algo que ainda requer fortalecimento. Mesmo com a existência de uma legislação vigente sobre o estágio, há ainda muitas fragilidades nesta relação.

Muitas vezes os estagiários são vistos apenas como estudantes, oriundos das universidades, não como futuros professores e possíveis companheiros de trabalho, o que pode gerar nos professores colaboradores a sensação de estarem sendo vigiados, avaliados e criticados, conforme apontado nas falas dos participantes:

[...] o estagiário, muitas vezes, acha que vai pra analisar o professor e não percebe que ele pode aprender muito com esse professor [...] (C2).

É, acho que a dificuldade é de a gente ser avaliado né? [...] ter uma outra pessoa na sala e ser avaliado é muito difícil. No começo, quando eu comecei dar aula, eu tinha muita dificuldade em aceitar a ideia de receber estagiário, hoje não, hoje eu tenho consciência do meu trabalho, eu sei o que eu faço e... mas eu acho que o medo maior é de ser avaliado mesmo [...] (P2A).

[...] mas ninguém veta né, a entrada de estagiário é... seria mais esse aceite individual mesmo né, tem que ter quem... é... ah esse compromisso né, de ética, de postura, de, de participação de, de coletividade, de colaboração de tá junto e tal, então acho que talvez a crítica aos estagiários sempre seja assim, alguém de fora né, que veio pra observar e criticar, então por isso muita gente tem [...] (D2B).

Esta perspectiva em relação aos estagiários pode estar relacionada a uma fragilidade na parceria estabelecida entre a universidade e a escola, conforme revelado nas falas das profissionais, que pode ter emergido possivelmente por imprecisões de orientações dos estagiários para a entrada nas escolas.

Embora ocorram essas fragilidades, há a indicação por meio dos depoimentos de uma parceria que pode ser profícua, conforme é observado nos excertos a seguir:

[...] uma conscientização, um maior diálogo com os professores, é... pra passar essa importância né, tanto para os estagiários, quanto para os professores também de tá recebendo é... esses estudantes né [...] teria que ter essa formação, essa conscientização da importância da gente tá recebendo esses estagiários nas escolas [...] (C1).

[...] porque a partir do momento que ele está aqui conosco e aquele professor fez a opção e é importante sinalizar isso, porque só tem estagiário se o professor sinaliza que quer o estagiário, muitas são as facilidades, porque ele vai estar sendo acolhido por esse docente, vai aprender, vai poder auxiliar né, muitos, é dentro do que é especificado e do que é legal, acolhem e aproveitam e, é... é... surge essa relação de muita proximidade entre estagiário e professor da sala [...] (D1B).

[...] acho que uma coisa que seria é... importante realmente né, é ter um incentivo né, dos professores em receber os estagiários, acho que isso é algo que seria importante né [...] se tivesse realmente um incentivo pode ser que outros professores teriam mais interesse realmente né, em... receber

esses estagiários, então eu acho que o incentivo, seria, poderia até ser financeiro realmente, porque é algo que a gente sabe que dá trabalho se você fosse acompanhar um estagiário por mais tempo de realmente dar um suporte pra ele, orientar sabe, ter algo mais sistematizado sabe? Não apenas o estagiário vir e acompanhar [...] (P1B).

As falas dos entrevistados revelam a necessidade de que o estágio curricular supervisionado seja planejado conjuntamente, por meio da indução profissional, considerada uma fase sensível à formação de professores que está vinculada a toda trajetória profissional, em virtude do modo como ocorrem as interações entre os pares e na escola (NÓVOA, 2009), devendo contar ainda com uma parceria entre a escola e a universidade.

Como afirmam Cruz, Farias e Hobold (2020), a indução profissional é capaz de estimular os conhecimentos indispensáveis à docência, bem como mediar a formação inicial e a inserção no campo de trabalho, visando a autonomia e o desenvolvimento profissional, o que requer o apoio de programas e políticas públicas.

É importante destacar, conforme apontam Vedovatto Iza e Souza Neto (2015b), que a experiência prática em si não se constitui como formadora por meio do mero contato com o campo profissional, mas é necessário um trabalho sistematizado, tanto por parte do professor colaborador, como por toda equipe escolar, para que exista o acolhimento e o acompanhamento do estagiário. Esse elemento é de suma importância no momento de inserção profissional e para a construção da identidade docente. Este fato está presente nas seguintes falas:

[...] lembro quando me formei a gente cai na sala de aula e fala “socorro!”, porque você ficava lá sentada no fundo observando era o máximo que você fazia né e hora que você vai lá dar aula você treme que nem um... [risos] não é? [...] imagina a pessoa recém-formada que sai e cai ali numa dessa, então se o estágio puder ser mais participativo, de alguma maneira o estagiário se integra né [...] (D2B).

[...] teria que ter um projeto mais amplo que contemplasse, né, essa abertura mesmo da universidade com as escolas, para que, que não tivesse tanta burocracia, mas que já tivesse esse projeto que, pra facilitar né [...] (C1).

[...] não vem um direcionamento pros nossos professores, como que vai funcionar esse estágio do aluno? [...] não tem uma diretriz, de como vai funcionar esse estágio. (P2A).

[...] É mais isso, mas eu acho que a escola tem uma correria né, é um negócio que não para, não tem essa: “ah vamos soltar fogos, chegou um estagiário!” Não, entrou, entrou e vamos que vamos e a vida tá seguindo [...]

E aí se tem uma programação, às vezes o estagiário até consegue ir um dia antes para conhecer a escola, né que não vai ser o dia que vai ficar [...] (P1A).

Identificamos nos depoimentos a necessidade de um planejamento das atividades de estágio nas escolas. Parece que há grande preocupação com a questão burocrática, porém, com relação à formação do futuro professor, existem lacunas denunciadas nas falas apresentadas.

A coordenação pedagógica do município ainda não teve a oportunidade de estabelecer contato com a questão do estágio por ser recente, tratando-se do primeiro concurso público para o cargo, seguido de um período pandêmico. As falas dos diretores, por sua vez, ressaltam a recepção das estagiárias, de acordo com o que está previsto em âmbito burocrático, indicando ser o aspecto pedagógico papel da professora colaboradora. A partir dos dados, as professoras demonstraram a demanda por orientações em relação ao estágio curricular supervisionado de docência na Educação Infantil, ficando claro que não recebem nenhuma instrução, tanto da secretaria de educação, direção, coordenação, bem como da universidade. Porém, em relação às coordenadoras e aos diretores, deve-se considerar o fato de que, nos documentos analisados, não consta a atribuição de orientar os professores em relação ao estágio, nem a orientação aos próprios estagiários. A existência dos documentos para a realização dos estágios não garante o desenvolvimento de atividades formativas durante o estágio, o que demanda maior atenção.

Na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, consta, no parágrafo primeiro do artigo 3º, a indicação de que o estágio deve ter acompanhamento efetivo, tanto por parte do professor da universidade como pelo supervisor da parte concedente. Do mesmo modo, em seu artigo 7º, se afirma que é obrigação das instituições de ensino indicar professor orientador da área a ser desenvolvida no estágio, como sendo o responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades dos estagiários. Também no artigo 9º consta que o profissional responsável por acompanhar o estagiário deverá orientá-lo e supervisioná-lo.

Conforme abordado anteriormente, alguns autores afirmam que a referida Lei se constitui em um avanço por reconhecer que há a necessidade de acolhimento e acompanhamento dos estagiários, especialmente em docência, transgredindo a mera recepção deles (ARAÚJO, 2014). Porém, é preciso que essa orientação aos futuros docentes seja mais bem definida, evidenciando aos professores

colaboradores o papel importante que possuem diante da formação e profissionalização docente (CYRINO; SOUZA NETO, 2015).

Quanto ao estatuto da educação do município (SÃO CARLOS, 2006), também não foram encontradas instruções quanto ao recebimento, acolhimento e acompanhamento de estagiários. Verificou-se apenas em seu artigo 5º algumas orientações em relação à formação permanente e sistemática dos profissionais da educação, afirmando que podem ser promovidas diretamente pelo Poder Executivo, ou por outras instituições, incluindo as universidades. Também neste artigo há a indicação de troca de experiências entre os profissionais da rede municipal, incluindo pesquisadores em áreas afins aos níveis de ensino que são ofertados.

Em relação à análise do edital do concurso público do município (SÃO CARLOS, 2019), para os cargos de diretor de escola, diretor adjunto de escola, coordenador pedagógico e supervisor de ensino, ao analisar o anexo II, onde constam as descrições sumárias das atribuições dos empregos, verifica-se que também não há informações acerca da recepção, acolhimento e acompanhamento de estagiários. Especificamente nas atribuições do cargo de coordenador pedagógico, no segundo item, está explícito apenas que devem ser elaborados planos de trabalho e cronogramas de reuniões com a equipe docente que indiquem metas, estratégias de formação, acompanhamento e avaliação dos docentes, mas não de futuros professores que venham a estagiar nas escolas da rede municipal.

O mesmo ocorre com a Lei que altera o Estatuto da educação do município (SÃO CARLOS, 2018), incluindo os cargos de diretor de escola, diretor adjunto de escola, coordenador pedagógico e supervisor de ensino, uma vez que o texto que versa sobre as atribuições dos referidos cargos é idêntico ao do edital do concurso (SÃO CARLOS, 2019).

Ao analisar tais documentos em diálogo com as falas aqui expostas, é possível identificar indícios de uma invisibilidade do estagiário, alguém que se encontra em processo de transição, e talvez por isso seja pouco visível no ambiente profissional, para o qual está se preparando para pertencer. Por esta razão, pode-se concordar com Nóvoa (2019) ao afirmar que é muito importante a organização do currículo dos cursos de formação de modo a estabelecer e manter o vínculo entre a universidade e a escola, pensando em um percurso formativo como um processo gradual de aquisição da dimensão profissional.

6.3 Estágio curricular supervisionado remoto: facilidades e dificuldades

Um ponto recorrente entre os entrevistados foi o formato remoto para a realização dos estágios curriculares supervisionados, devido ao contexto pandêmico iniciado em 2020, que tem perdurado até o atual momento. A fim de melhor caracterizar este contexto, é importante salientar a afirmação de Santos (2020) de que, além de constituir uma situação atípica, se trata de uma quarentena provocada pela pandemia, inserida em outra “quarentena”.

A actual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro –, o mundo tem vivido em permanente estado de crise. Uma situação duplamente anómala. Por um lado, a ideia de crise permanente é um oxímoro, já que, no sentido etimológico, a crise é, por natureza, excepcional e passageira, e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas. Por outro lado, quando a crise é passageira, ela deve ser explicada pelos factores que a provocam. Mas quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica todo o resto (SANTOS, 2020, p. 4).

Assim como nos demais campos, a educação tem sofrido impactos da pandemia, o que evidenciou as desigualdades sociais, as injustiças e os sofrimentos. Quando a crise se torna permanente, transforma-se na causa capaz de explicar o restante dos dilemas, por exemplo, os cortes em: saúde, educação, previdência social, salários, entre outros (SANTOS, 2020).

Especificamente em relação à precarização do trabalho, Kuenzer (2021a, 2021b) afirma que este fato integra uma das dimensões do capitalismo, não sendo um processo isolado, mas fazendo parte de um contexto mais amplo. Quanto à influência exercida sobre o campo educacional, a autora aponta que o regime de acumulação flexível²⁹ tem definido o projeto pedagógico em várias dimensões, como: concepções de aprendizagem cada vez mais mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação; aligeiramento de formação em todos os níveis (incluindo a formação de professores); organização e gestão dos processos de trabalho, de modo a flexibilizar o trabalho docente nas relações entre o capital e o trabalho por

²⁹ Oriundo das modificações a partir das necessidades do processo de acumulação, no qual a oferta foi substituída pela demanda (KUENZER, 2021a, 2021b).

vias jurídicas normativas³⁰, institucionalizando a precarização por meio de novas formas contratuais.

Considerando esse quadro, torna-se evidente que a situação pandêmica acabou por ampliar, consolidar e acelerar o processo de precarização, em curso desde o início do processo de expansão do regime de acumulação flexível (KUENZER, 2021a).

Tomando como base esse cenário, no qual as aulas e os estágios curriculares supervisionados passaram a ocorrer de modo remoto, os participantes da pesquisa apontaram aspectos tanto em relação às facilidades, quanto às dificuldades oriundas desta realidade educacional. O primeiro aspecto foi a indicação, feita pela diretora D1B, em relação à facilidade de comunicação entre professoras colaboradoras e estagiárias durante o estágio curricular supervisionado realizado de modo remoto, conforme aponta em sua fala:

[...] É, as facilidades, pensando no, também fazendo essa relação com a pandemia e o momento atual, eu acho que é a comunicação, porque é... chegou a gente passa o contato da professora e elas conseguem fazer um acompanhamento desse estagiário muito próximo, talvez mais próximo do que se estivéssemos aqui, que a correria é grande né, as rotinas também, então eu vejo isso como facilidade, como um ponto positivo pra ser colocado porque é um diálogo direto com esse docente e tem essa possibilidade de... de uma conversa tranquila, de uma conversa mais é... planejada digamos assim [...] (D1B).

A diretora D1B, após receber o convite formal da secretaria de educação e da secretaria de administração a respeito da recepção de estagiárias para realização do estágio curricular supervisionado de docência na etapa da Educação Infantil de modo remoto, repassou o convite a sua equipe de professoras, obtendo aceite de algumas. Desse modo, considerando o estágio no formato remoto e a suspensão das aulas presenciais, ao invés de encaminhar as estagiárias para as salas das professoras (como normalmente seria feito em modo presencial), forneceu a elas os números de telefone celular das professoras³¹ que aceitaram a proposta de estágio,

³⁰ A autora destaca a Lei nº 13.429/2017, que trata sobre a reforma da legislação trabalhista e a Lei nº 13.467/2017, que altera a consolidação das leis de trabalho.

³¹ Com o consentimento das docentes.

possibilitando o diálogo entre as professoras colaboradoras e as estagiárias via WhatsApp³².

Na perspectiva da diretora D1B, foi possível que esse diálogo via aplicativo de mensagem ocorresse de maneira mais organizada e planejada, considerando o fato de que as professoras tiveram o tempo mais apropriado para um diálogo de qualidade, possibilitado por suas jornadas de trabalho realizadas em âmbito doméstico (*home office*). Por conhecer o trabalho cotidiano com bebês e crianças muito pequenas, a diretora estabeleceu uma comparação entre os formatos de estágio (remoto e presencial), concluindo que, no modo presencial, esse diálogo atencioso poderia ficar comprometido, por conta da rotina com os bebês de aproximadamente um ano e meio, com os quais essas professoras trabalhavam.

Quanto às dificuldades em relação à realização dos estágios curriculares supervisionados, as falas sobre os estágios remotos ocorreram com mais frequência, como se pode verificar nos seguintes excertos:

[...] nessa pandemia é mais difícil porque ficou mais restrito, né, então a gente deixou elas, é... a gente colocou elas no grupo de WhatsApp®, mas é complicado porque elas não conseguem acompanhar a nossa prática né, como que a gente age com as crianças né, como que a gente vai estimulando o desenvolvimento, então isso fica um pouco mais, mais difícil, mas eu acho que realmente é de acolher né, de dar a oportunidade pra elas acompanharem é... o trabalho e orientar, assim na medida do possível né, por conta da pandemia, como que é o nosso trabalho com as crianças pequenas. (P1B).

[...] infelizmente os distancia um pouco da nossa realidade do dia a dia da Educação Infantil, assim como distanciou infelizmente os nossos docentes também, né que trabalham agora oferecendo sugestões e vivências, mas que adequaram desde março de 2020 pra cá esse novo modelo de Educação Infantil. [...] (D1B).

[...] quando veio pra gente esse ano era é, não presencial né, e aí algumas professoras não quiseram por ser não presencial, se fosse no presencial elas aceitariam, quereriam mais né. [...] (D1A).

[...] principalmente no virtual eu achei meio complicado assim, eu não entendi muito bem como seria o estágio virtual, porque você não conhece a pessoa e... como que ela vai, sabe não sei, vai entrar na turma do WhatsApp®? Junto? Não sei né? É esquisito [...] (D2B).

[...] um ano e meio que eu tô na coordenação e nesse um ano meio a gente está em período pandêmico né, então, o nosso trabalho tá no trabalho remoto, então a gente não teve tempo hábil para a gente tá discutindo, pra

³² De acordo com os depoimentos dos entrevistados, este foi o aplicativo majoritariamente utilizado pelos profissionais da rede municipal para a continuidade do trabalho educativo ao longo do período de pandemia.

gente tá se preparando né, para essa questão dos estágios, dos estagiários, tudo [...] (C1).

[...] esse estagiário ele vai ter que ficar no remoto acompanhando esse professor, de acordo com que o professor também é... achar importante, achar necessário, a gente toma muito cuidado atualmente com a relação com os familiares que, que é muito exposta né, muito próxima por conta dos, dos aplicativos [...] (D1B).

Nota-se que a questão do estágio remoto foi uma preocupação entre os profissionais e que a sua realização acompanhou o modo de trabalho dos professores da Educação Infantil, por meio da elaboração de propostas de vivências para as famílias realizarem com as crianças em âmbito doméstico.

As dificuldades relacionadas ao ensino na Educação Infantil se refletiram nos estágios curriculares em docência nesta etapa, pois os obstáculos foram muitos, embora várias profissionais tenham assumido o compromisso de aceitar estagiárias de modo remoto. Sendo assim, as fragilidades desse processo foram indicadas, como apresenta a seguinte fala:

[...] então a gente se colocou à disposição pra eu enviar fotos, mandamos fotos do espaço escolar sabe pra elas terem né, é... conhecer um pouco melhor a nossa sala, né, os espaços que têm interno e externos, e aí você vê que elas comentaram acharam super legal sabe [...] na foto ficou lindo mesmo [risos], mas eu falei “não é bem essa a realidade, né” [...] eu acho que não é a gente também romantizar e achar que “ah mostrar que é tudo lindo, maravilhoso”, que não é, né, que não é isso, mas... mas mostrar o lado positivo né, e também das dificuldades, não esconder nada realmente, como a gente pode lidar né, com, com essas dificuldades do dia a dia, algumas né, a gente consegue driblar outras a gente continua lutando né [...] (P1B).

É interessante notar o comprometimento por parte de docentes mais experientes na formação das futuras professoras, ainda que em um contexto desafiador. Conforme afirma Sarti (2019), é fundamental que os professores que recebem estagiários assumam a postura de um papel ativo na formação profissional docente, tanto para a construção da identidade do futuro professor, como para a profissionalização da categoria.

Em relação ao processo de inserção das estagiárias no modelo remoto, pode-se afirmar, diante do exposto, que poderá fragilizar posteriormente a trajetória profissional delas, quando já estiverem no papel de professoras em inserção no campo profissional. Isso porque “trata-se de um tempo da vida profissional pelo qual inevitavelmente todos nós passamos, alguns de maneira mais tranquila, outros nem

tanto” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 3), dependendo ainda das formas e das condições de trabalho em que forem inseridas (VAILLANT, 2016).

Por fim, é possível notar que, no contexto dos profissionais da referida rede municipal de ensino, assim como em todo Brasil e no mundo, a situação da pandemia certamente trouxe inúmeros desafios à educação, especialmente para a Educação Infantil, fase em que a criança depende ainda mais de seus responsáveis para ter acesso e realizar as vivências enviadas pelos docentes. Além disso, o próprio acesso à internet e aos equipamentos para acessá-la (celular, *tablet*, *notebook*, etc.) também é considerado difícil dependendo do contexto em que a criança se insere.

O processo educacional das crianças esteve em uma situação de extrema dificuldade, assim como o trabalho das profissionais da Educação Infantil como um todo. Também os estágios acabaram sendo comprometidos por conta da impossibilidade de aproximação com o campo real de atuação docente, ou seja, a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais do presente trabalho admitem como base a questão de pesquisa e os objetivos propostos nesta investigação, sendo apontadas em seguida algumas limitações e possibilidades de futuras investigações acerca do estágio curricular de docência em Educação Infantil. Indicamos, por fim, as contribuições do presente estudo.

Esta pesquisa surgiu a partir de vários questionamentos que emergiram no meu percurso formativo e profissional, quando senti dificuldades ao longo dos estágios curriculares supervisionados em docência na Educação Infantil, assim como durante minha inserção enquanto professora em instituições pertencentes a esta etapa da Educação Básica na rede municipal de ensino de São Carlos. Tal período foi impactante e permeado por diversas sensações, como o entusiasmo, o medo e a insegurança. Desse modo, a presente investigação possuiu a seguinte questão de pesquisa: como ocorre o estágio curricular supervisionado em docência considerando a inserção profissional de estagiárias em escolas de Educação Infantil na rede de ensino municipal de São Carlos, interior de São Paulo? Como objetivo geral, o estudo consistiu em identificar e analisar esses estágios.

Na literatura, reconhece-se a importância do estágio curricular supervisionado enquanto momento de troca, interação e reflexão ocorrido no contexto escolar, porém evidencia-se um distanciamento entre a formação inicial e o campo profissional, incluindo o próprio estágio que teria o potencial para amenizar os impactos causados por essa lacuna entre os referidos campos. Para esta pesquisa, partiu-se do pressuposto de que o processo de inserção docente via estágio curricular supervisionado, se for coletivamente planejado e com um acompanhamento específico, pode ter grande potencial formativo.

O estágio curricular supervisionado em docência na Educação Infantil é reconhecido pelos profissionais participantes como algo de suma importância e indispensável à formação docente, especialmente nesta etapa do ensino, por conta de suas particularidades: a indissociabilidade entre o cuidar e o educar e a importância da ludicidade para o desenvolvimento infantil.

Verificou-se que, para a sua realização, a referida rede municipal de ensino se pauta na legislação pertinente ao estágio (BRASIL, 2008), entretanto, os

depoimentos dos profissionais evidenciaram que a rede possui alguns procedimentos burocráticos específicos.

De acordo com o primeiro eixo apresentado, intitulado “*Ser professor na Educação Infantil: contribuições do estágio curricular supervisionado*”, o estágio curricular supervisionado em docência na Educação Infantil é necessário para que a futura professora vivencie as experiências reais e específicas do campo profissional dessa etapa do ensino e tenha a possibilidade de acesso aos momentos de troca de conhecimentos com os profissionais da escola, bem como possa realizar reflexões. Esse momento também poderá propiciar à estagiária melhores condições para o enfrentamento das dificuldades e sensações típicas do início da carreira, contribuindo para a construção da identidade docente e profissionalização da categoria.

Evidenciou-se também, pelas falas dos participantes, que há divergências quanto à concepção dos profissionais da escola em relação ao papel que exercem junto às estagiárias de docência na Educação Infantil. Alguns dos profissionais atuantes na Educação Infantil do município não se reconhecem enquanto formadores das futuras docentes.

Considerando o segundo eixo, intitulado “*Inserção profissional: procedimentos burocráticos e pedagógicos*”, o aspecto burocrático emerge como o principal desafio em relação ao estágio curricular supervisionado, bem como são reveladas algumas imprecisões em relação ao conhecimento dos procedimentos de inserção da estagiária no campo escolar. Soma-se ainda o fato de que a legislação referente ao estágio necessita de maior clareza nas orientações sobre as ações a serem desenvolvidas junto à estagiária. A invisibilidade desta questão nos documentos que regem a educação do município leva os profissionais a estabelecerem suas próprias ações para que o estágio ocorra.

Nesse contexto, a parceria entre a universidade e a escola demonstrou ser um importante aspecto, pois o caráter burocrático tem predominado sobre o aspecto pedagógico. Isso parece contribuir para que as estagiárias sejam vistas muitas vezes apenas como estudantes advindas da universidade ao invés de futuras professoras. Porém, apesar das problemáticas identificadas em relação aos procedimentos de inserção das estagiárias, houve também a indicação de algumas possibilidades de parcerias profícuas entre a escola e a universidade. Dentre elas, sugere-se a realização de um estágio mais participativo, com maior diálogo com as

professoras, para que este espaço seja de fato reconhecido como fundamental à formação inicial docente, capaz de proporcionar benefícios a todos os envolvidos.

Ainda em relação ao segundo eixo, ocorreu a manifestação dos dilemas e descobertas oriundas do contexto pandêmico, em que os estágios curriculares supervisionados em docência se encontravam inseridos, tendo como única possibilidade o formato remoto, assim como as aulas da rede municipal. As dificuldades do trabalho docente desenvolvido na Educação Infantil se refletiram no estágio curricular supervisionado, distanciando as docentes e as futuras professoras da realidade do campo profissional e evidenciando problemáticas já existentes, de ordem política e social. Porém, em relação às possibilidades, este contexto demonstrou proporcionar maior diálogo entre os profissionais e as estagiárias, via aplicativo de comunicação instantânea, assim como entre os profissionais e as famílias das crianças.

Quanto ao primeiro objetivo específico do presente estudo, que buscou investigar a inserção profissional de futuras professoras por meio do estágio curricular supervisionado na etapa da Educação Infantil na rede de ensino municipal de São Carlos, identificamos a presença de dois aspectos: o burocrático e o pedagógico.

O aspecto burocrático está voltado ao que é estabelecido pela Lei nº 11.788/08, como também para os procedimentos de inserção específicos exigidos pela Secretaria de Administração e Gestão de Pessoas e Secretaria Municipal de Educação. De acordo com os depoimentos dos participantes, estes procedimentos de inserção das estagiárias nas escolas de Educação Infantil não são integralmente conhecidos por todos os profissionais, demonstrando imprecisões que podem dificultar o processo em alguns momentos.

Em relação ao segundo aspecto identificado, isto é, o âmbito pedagógico, verificou-se que as professoras colaboradoras realizam algumas ações que julgam importantes junto às estagiárias, como: diálogos iniciais a fim de apresentar os espaços e a rotina de trabalho, o estabelecimento de algumas regras, troca de ideias, apoio e a orientação em relação ao exercício docente com as crianças.

O segundo objetivo específico consistiu em analisar a percepção dos profissionais envolvidos sobre o estágio curricular supervisionado, como inserção profissional de estagiárias na etapa da Educação Infantil. Constatamos que, em relação à coordenação pedagógica, estas profissionais ainda não tiveram a

oportunidade de estabelecer contato com o estágio curricular supervisionado, por ser um cargo recente no contexto de uma rede municipal de ensino marcada por transformações organizacionais e estruturais. Além disso, está inserida em uma situação de pandemia que interferiu no funcionamento do trabalho realizado em toda rede de ensino.

Ademais, a função voltada à recepção e acolhimento das estagiárias também não consta no campo das atribuições do cargo de coordenação pedagógica, tanto no edital do concurso, como nos documentos analisados que regem a educação do município. Soma-se ainda o fato de que a própria estrutura organizacional atual do município não proporciona o contato direto das coordenadoras com as escolas de Educação Infantil de modo individualizado, mas por regiões. Isso pode dificultar ainda mais a participação destas profissionais no processo de inserção das estagiárias.

Do ponto de vista dos diretores das escolas de Educação Infantil, que, apesar de também serem recém-contratados via concurso público, chegaram a ter contato com o estágio curricular supervisionado por atuarem diretamente nas unidades escolares, identificamos uma concepção relativa à perspectiva exigida pela Lei nº 11.788/08. Entretanto, por não haver maior orientação em relação às ações quanto à recepção e acolhimento das estagiárias no referido texto legal, bem como no Estatuto da Educação do município e nas atribuições para o cargo de diretor constantes no edital do concurso, estes profissionais realizam suas próprias ações para que o estágio possa ocorrer. Inicialmente, cumprem o que é estabelecido pelos trâmites burocráticos em relação aos procedimentos de inserção das estagiárias do município. A seguir, encaminham as estagiárias às respectivas professoras colaboradoras e colocam-nas à disposição para o esclarecimento de quaisquer dúvidas.

Concernente às professoras, a perspectiva se encontra embasada na identificação das ações que devem desenvolver junto às estagiárias e na indicação de uma demanda por maior aproximação com a universidade, para o planejamento coletivo dos estágios curriculares supervisionados em docência.

Consideramos que os objetivos propostos no presente estudo foram contemplados, porém reconhecemos a presença de um fator limitante: a impossibilidade de investigar a perspectiva da universidade, especificamente das professoras supervisoras de estágio e também das próprias estagiárias, em relação

ao estágio curricular supervisionado de docência na Educação Infantil. A escolha pela investigação sob a perspectiva dos profissionais atuantes na Educação Infantil ocorreu devido ao necessário estabelecimento de uma delimitação do objetivo da pesquisa em função do limite de tempo que o mestrado exige, bem como aos fatores originários da pandemia, que em função do isolamento social, acabaram por restringir os estágios curriculares supervisionados no que se refere ao acesso à escola e à universidade. Certamente, essas análises contribuiriam de modo significativo, revelando as possíveis dificuldades e/ou facilidades nas diferentes perspectivas dos envolvidos no processo de estágio, o que demanda pesquisas futuras.

Como contribuições, o presente estudo ratificou a importância do estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores, especialmente na Educação Infantil, reforçando também o potencial do estágio como oportunidade de formação continuada às professoras colaboradoras. O estágio pode contribuir ainda para a valorização e reconhecimento profissional de toda a categoria, por terem as professoras colaboradoras os seus saberes considerados na formação das futuras gerações docentes.

Neste sentido, outra relevante contribuição do presente trabalho é o destaque da necessidade de uma parceria institucional entre a escola e a universidade, que busque maior articulação entre a formação inicial e continuada, de modo a considerar a formação docente em relação ao campo profissional. Portanto, durante o estágio curricular supervisionado em docência na etapa da Educação Infantil, seria possibilitada a oportunidade para que as estagiárias se sintam parte da rede municipal, na qual em breve poderão ter a possibilidade de se inserirem profissionalmente.

O processo de inserção profissional de estagiárias é algo fundamental. Por esta razão, os profissionais que atuam na escola têm importante papel junto à universidade no processo formativo dos futuros professores. Para que este fato possa ocorrer é imprescindível o reconhecimento dos profissionais da Educação Infantil em âmbito educacional, social e político, almejando a profissionalização, especialmente da categoria de professoras, que ainda enfrentam muitas dificuldades devido ao preconceito e à desvalorização que permeia esta etapa do ensino.

Reconhecer e buscar o aprimoramento do estágio curricular supervisionado em docência na Educação Infantil é visar a uma efetiva formação profissional

docente, contribuindo assim para a construção da educação de qualidade, comprometida com a formação integral das crianças.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. do C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/108>. Acesso em: 21 maio 2021.
- ALMEIDA, P. C. A. de; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-20, e4152113, jan./dez. 2020. DOI 10.14244/198271994152. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4152>. Acesso em: 16 jun. 2021.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *In*: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (org.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001. p. 23-35. 2001. Disponível em: <https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/50097127.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrFz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2021.
- ANJOS, C. I. dos; MILLER, S. Universidade e escola em parceria: uma proposta de projeto para o desenvolvimento do estágio supervisionado destinado à formação do professor de educação infantil. **Ensino em Revista**, v. 21, n. 2, p. 209-220, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://doaj.org/article/269c3875bc774f48942caf2d2c266205>. Acesso em: 26 jan. 2021.
- AQUINO, L. M. L. de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 39-43, jan./abr. 2015. DOI 10.1590/1984-0292/1353. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/XSN3QCCvWcXTfDryNj4fGKr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 abr. 2022.
- ARAÚJO, O. H. A. Estágio supervisionado, profissionalização e profissionalidade docente: do que estamos falando? **Revista Teias**, v. 20, n. 58, jul./set. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/39115>. Acesso em: 7 dez. 2020.
- ARAÚJO, O. H. A.; MARTINS, E. S.; RODRIGUES, J. M. C. Coordenação pedagógica na escola básica brasileira posta em questão. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 25, p. 257-277, jan./abr. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2160>. Acesso em: 5 mar. 2021.

ARAÚJO, S. R. P. M. de. **Acolhimento no estágio**: entre modelos e possibilidades de formação docente. 2014. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/127993/000850719.pdf?sequencia=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jul. 2021.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

AVELAR, M. S. de; SILVA, Y. R. de O. C. da; NASCIMENTO, M. das G. C. de A. A formação docente e sua relação com a inserção profissional: políticas docentes na rede municipal do Rio de Janeiro. **Educação & Formação**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 179-196, 2019. DOI 10.25053/redufor.v4i11.1031. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1031>. Acesso em: 8 abr. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRA, V. M. L. da. Formação e atuação do pedagogo a partir da Lei nº 9.394/96: questões velhas e novas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 911-929, abr./jun. 2020. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/38904>. Acesso em: 1 nov. 2021.

BENITES, L. C.; NASCIMENTO, J. V. do; MILISTETD, M.; FARIAS, G. O. Análise de conteúdo na investigação pedagógica em educação física: estudo sobre estágio curricular supervisionado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 35-50, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/53390/0>. Acesso em: 6 maio 2021.

BENITES, L. C.; SARTI, F.; SOUZA NETO, S. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 100-117, jan./mar. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/t3HWZJBfW74gjqj5MRPb3yv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 jan. 2022.

BODIÃO, I. da S.; FORMOSINHO, J. A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 403-418, abr. 2010. DOI 10.1590/S1517-97022010000100014. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000100014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para

graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2001**, 8 maio, 2001. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 de maio, 2001. Seção 1, p. 131. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. CNE. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.554**, de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.788**, Presidência da República – Casa Civil (2008). Lei nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Brasília: Subchefia para assuntos Jurídicos. Disponível em:

http://conteudo.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/aceso_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf. Acesso em: 4 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017**. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm. Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

CAMPOS, M. M. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (org.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/15849930-Educacao-infantil-e-sociedade.html>. Acesso em: 4 jan. 2021.

CARVALHO, S. O. C. Reflexões acerca da experiência do Estágio Supervisionado em Educação Infantil. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Rev. Pemo**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1-12, 2020. DOI 10.47149/pemo.v2i1.3510. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3510>. Acesso em: 26 jan. 2021.

CARVALHO, S. R. **Profissionalização docente e subordinação do trabalho educativo à lógica flexível da produção capitalista**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138890>. Acesso em: 2 jun. 2021.

CASOTTE, L. D. H. **A produção acadêmica sobre estágio supervisionado na formação de professores: o que revelam os textos dos ENDIPES de 2000 a 2012?** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8590>. Acesso em: 18 maio 2021.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Questões da nossa época, v. 98).

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-85.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. DOI: 10.14244/198271994149. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 20 maio 2021.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. de. O estágio curricular no curso de pedagogia: elementos para um processo formativo. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 37, n. 4, p. 401-413, out./dez. 2015. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/25521/pdf_71. Acesso em: 26 jan. 2021.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. Parceria universidade e escola no estágio curricular: um processo em constituição. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 52, p. 661-682, jun. 2017. DOI 10.7213/1981-416X.17.052.AO07. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/9945/12437>. Acesso em: 1 fev. 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; SOARES, L. J. G. Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social. **Educação em Revista**, 35:e217314, 2019. DOI: 10.1590/0102-4698217314. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XspQmj7PNWDhCyyv6PJChn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

FERREIRA, A. D. P.; CALIL, A. M. G. C.; PINTO, J. A.; SOUZA, M. A. de. A inserção profissional sob o olhar dos professores iniciantes: possibilidades de implantação de

políticas públicas. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 431-439, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84854915018>. Acesso em: 11 fev. 2021.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto alegre: Penso, 2013.

FRANÇA, D. de S. A formação prática de futuros professores e a aprendizagem da docência. **Póiesis Pedagógica**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 127-140, 2004. DOI: 10.5216/rpp.v2i2.10529. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10529>. Acesso em: 6 jan. 2022.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 set. 2021.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155029382004>. Acesso em: 16 jun. 2021.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GAUTHIER, C. Apresentação. *In*: GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2013. p. 17-37. Disponível em: <https://b-ok.lat/book/5515412/933fbb>. Acesso em: 14 set. 2021.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. *In*: NOVÓIA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999. DOI 10.1590/S0101-73301999000300004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jan. 2020.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 1982. Disponível em: <https://pt.b-ok.lat/s/?q=KRAMER%2C+S%C3%B4nia.+A+pol%C3%ADtica+do+pr%C3%A9-escolar+no+Brasil%3A+a+arte+do+disfarce.+7.+ed.+S%C3%A3o+Paulo%3A+Corte+z%2C+2003>. Acesso em: 4 maio 2022.

KRAMER, S. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. *In*: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (org.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2011.

KUENZER, A. Z. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. *In*: AFONSO C. *et al.* (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021a. v. 2. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2021/05/ebook_-Trabalho-Docente-Sob-Fogo-Cruzado-2-final.pdf. Acesso em: 11 abr. 2022.

KUENZER, A. Z. Conferência de encerramento: políticas de formação de professores da Educação Básica e Profissional [Vídeo]. *In*: VI Colóquio Nacional e III Colóquio Internacional – A reprodução do conhecimento em educação profissional: em defesa do projeto de formação humana integral. **YouTube, Canal do PPGEP IFRN**, 26 nov. 2021. Disponível em: https://youtu.be/PWz_ZAqSw5s. Acesso em: 12 abr. 2022.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHLMANN JR., M.; FERNANDES, F. S. Infância: construção social e histórica. *In*: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (org.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/15849930-Educacao-infantil-e-sociedade.html>. Acesso em: 4 jan. 2021.

LIMA, E. F. de *et al.* **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

LIMA, E. F. de *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela: como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/download/161/17>. Acesso em: 26 jul. 2021.

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

MARCELO GARCÍA, C. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, 19, enero-abril. 1999. Disponível em: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm>. Acesso em: 26 jul. 2021.

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 11-49, 18 dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOREIRA, A. M.; GOMES, C. A. dos S.; SILVA, R. A. da; GAZOLLA, S. B.; OLIVEIRA, F. F. de; GUEDES, L. C. V. Ser e se sentir professor na Educação Infantil: o que falam os docentes. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 5, p. 183-199, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2680>. Acesso em: 6 maio 2022.

NASCIMENTO, S. M. de B.; LIRA, A. C. M. Marcos legais para a formação de professores da educação infantil e desafios à docência. **Revista de Zero-a-Seis**, v. 19, n. 35 p. 99-116, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n35p99>. Acesso em: 26 jan. 2022.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho e formação docente no século XXI. *In*: Palestra do Sindicato Municipal dos Professores de Novo Hamburgo [Vídeo]. 31 maio 2017a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM>. Acesso em: 26 out. 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1995. p. 13-33. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores dentro da profissão. **Revista Educación**, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da Educação Infantil. *In*: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (org.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2011.

ONOFRE, M. R.; MARTINS, A. As vozes das professoras da creche: um estudo compartilhado entre escola e universidade sobre a profissionalização docente. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 18, n. 2, p. 206-220, 2015. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 4 abr. 2022.

ONOFRE, M. R.; MARTINS, A. de O. Formação em serviço: uma parceria entre creche e universidade. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 19, n. 2, 2017. DOI: 10.22483/2177-5796.2017v19n2p329-346. Disponível em:

<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2319>. Acesso em: 4 abr. 2022.

ONOFRE, M. R.; TOMAZZETTI, C.; MARTINS, A. A creche como espaço de aprendizagem de professoras da educação infantil. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 27, n. 55, p. 347-368, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/download/9874/8242/>. Acesso em: 4 abr. 2022.

PEREIRA, L. L. **A relação universidade-escola evidenciada por meio dos estágios supervisionados**: um olhar para a recepção dos licenciandos nas escolas estaduais de Juiz de Fora. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11950>. Acesso em: 18 maio 2021.

PEREIRA, S. G. P.; MILAN, F. J.; VON BOROWSKI, E. B.; ALMEIDA, T.; FARIAS, G. O. Trajetória de estudantes na formação inicial em educação física: o estágio curricular supervisionado em foco. **Journal of Physical Education**, v. 29, n. 1, e-2959, 21 jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/37734>. Acesso em: 13 abr. 2021.

PEROZA, M. A. de R.; MARTINS, P. L. O. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 16, n. 50, p. 809-829, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2860/2782>. Acesso em: 25 nov. 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 29 jul. 2021.

PINAZZA, M. A. **Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados**: informes de uma investigação-ação. 2014. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-01122014-155847/publico//PinazzaMonicaLD.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2022.

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. Curso de pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 136-151, 18 dez. 2010. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/23>. Acesso em: 15 set. 2021.

RAMOS, G. O.; ASSIS, M. S. S. de. O professor de crianças na atualidade: enfoques legais e pedagógicos. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 47-60, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/686>. Acesso em: 6 maio 2022.

RODRIGUES, A. V.; BALCONI, N. B.; CINTRA, S. Entre brisas, cantos e contos: especificidades da prática docente na Educação Infantil. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 43-67, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2015n31p43/28939>. Acesso em: 26 jan. 2021.

RODRIGUES, A. S.; SANTOS, S. D. de O. Reflexões sobre o estágio na educação infantil: contribuindo para uma prática de ação. **Estação Científica (UNIFAP)**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 107-120, maio 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/1319>. Acesso em: 26 jan. 2021.

ROLDÃO, M. do C. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1134-1149, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401134&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 nov. 2020.

SALOMÃO, D. A.; COSTA, S. L.; CASTRO, F. M. F. M. Inserção profissional: aprendizagens, desafios e implicações para a formação e prática pedagógica na educação infantil. **Colloquium Humanarum**, [S. l.], v. 17, p. 350-368, 2020. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3687>. Acesso em: 13 abr. 2021.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

SÃO CARLOS. **Edital nº 001/2019 do concurso público para a educação do município, de 6 de maio de 2019**. Disponível em: <https://ckmservicos.selecao.net.br/informacoes/39/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SÃO CARLOS. **Lei nº 13.889 de 18 de outubro de 2006**, que estrutura e organiza a educação pública municipal de São Carlos, institui o Plano de Carreira e Remuneração para os profissionais da educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/para-voce-servidor/158029-legislacao-servidor.html>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SÃO CARLOS. **Lei nº 18.960, de 19 de dezembro de 2018**, que altera dispositivos da Lei Municipal nº 13.889, de 18 de outubro de 2006 e alterações posteriores, que estrutura e organiza a Educação Pública Municipal de São Carlos, institui o Plano de Carreira e remuneração para os profissionais da Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/para-voce-servidor/158029-legislacao-servidor.html>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SARTI, F. M. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190003, 2019. DOI 10.1590/S1678-4634201945190003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Fq6wr95GbRhTBBJW6wnDFmk/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XDkdqsW6GDJsWVCx7JmMPyg/?lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SARTI, F. M. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. **Cadernos de educação**, Pelotas, p. 83-99, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4174>. Acesso em: 31 jan. 2022.

SCHINDHELM V. G.; BAMPI, M. L. F. Formação de profissionais de Educação Infantil: experiências de estágio supervisionado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 280-292, jan./mar. 2019. DOI 10.21723/riaee.v14i1.11099. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11099/7901>. Acesso em: 26 jan. 2021.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SOUZA, E. B. de; SOUZA, A. B. de. Os desafios encontrados na efetivação do estágio supervisionado/regência na educação infantil. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e501997388, 2020. DOI 10.33448/rsd-v9i9.7388. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7388/6681>. Acesso em: 26 jan. 2021.

SOUZA, A. P. G. de.; BARROS, J. M. de S. O processo de inserção profissional de professores da educação básica: revisão sistemática. **Revista Triângulo**, v. 14, n. 1 jan./abr. 2021. DOI 10.18554/rt.v14i1.5198. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5198>. Acesso em: 18 out. 2021.

SOUZA, A. R. de; MELO, J. C. de. Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores (as) da educação infantil. **Revista Inter Ação**, [S. l.], v. 43, n. 3, p. 697-709, 2018. DOI 10.5216/ia.v43i3.48977. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/48977>. Acesso em: 1 dez. 2021.

SOUZA NETO, A. Práticas e saberes docentes em estágios curriculares. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, PPGE/UNESA, Rio de Janeiro, v. 16, n. 44, 2019. DOI 10.5935/2238-1279.20190064. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/2960/47966037>. Acesso em: 26 jan. 2021.

SOUZA NETO, S.; AYOUB, E. Maurice Tardif – trajetória de um pesquisador: entre profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, e20200145, 2021. DOI 10.1590/1980-6248-2020-0145. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666817>. Acesso em: 16 ago. 2021.

SOUZA NETO, S. de; SARTI, F. M.; BENITES, L. C. Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 311-324, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/49700/36619>. Acesso em: 22 dez. 2021.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 nov. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 6 jan. 2022.

TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *In*: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 56-111. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2724102/mod_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional.pdf. Acesso em: 7 jan. 2020.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes/Unicamp, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez/2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26357052_Saberes_tempo_e_aprendizagem_do_trabalho_no_magisterio. Acesso em: 7 jan. 2020.

TEIXEIRA, M. S.; AMORIM, A.; LOPES, M. M.; SOUZA, A. A. de. O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional. **Acta Scientiarum Education**, v. 40, n. 3, e37961, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37961/751375137828>. Acesso em: 5 mar. 2021.

UNIVESP. Na íntegra – Maria Malta Campos – **A identidade do professor na Educação Infantil – Parte 1/2**. YouTube, 4 fev. 2016a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C1Oe26slra8>. Acesso em: 4 abr. 2022.

UNIVESP. Na íntegra – Maria Malta Campos – **A identidade do professor na Educação Infantil – Parte 2/2**. YouTube, 4 fev. 2016b. Disponível em: https://youtu.be/gDHuh6_Tjzw. Acesso em: 4 abr. 2022.

VAILLANT, D. El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde latinoamérica. **Journal of supranational policies of education**, n. 5, p. 5-21, 2016. DOI 10.15366/jospoe2016.5. Disponível em: <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/6656/7036>. Acesso em: 7 set. 2021.

VAILLANT, D. La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. Faculdade. **Revista de Currículo e Treinamento de Profesorado**, v. 25, n. 2, p. 79-97, 2021. DOI 10.30827/professores.v25i2.18442. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18442>. Acesso em: 27 jul. 2021.

VEDOVATTO IZA, D. F.; BENITES, L. C.; SANCHES NETO, L.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; SOUZA NETO, S. de. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. DOI 10.14244/198271999978. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>. Acesso em: 10 nov. 2020.

VEDOVATTO IZA, D. F.; SOUZA NETO, S. de. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 111-124, jan./mar. 2015a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/46271/0>. Acesso em: 22 dez. 2021.

VEDOVATTO IZA, D. F.; SOUZA NETO, S. de. **Por uma revolução na prática de ensino**: o estágio curricular supervisionado. Curitiba: CRV, 2015b.

APÊNDICES

Apêndice A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Resolução 510/2016 do CNS)

“ENTRE EXPECTATIVAS E REALIDADES: PROCESSOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE ESTAGIÁRIOS(AS) EM UMA REDE DO INTERIOR PAULISTA”

Eu, BIANCA CAROLINA MARCASSO ROSSI, estudante do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar convido você, profissional da educação básica, a participar da pesquisa “Entre expectativas e realidades: processos de inserção profissional de estagiários(as) em uma rede do interior paulista”, orientada pela Prof^a Dr^a Dijnane Fernanda Vedovatto Machado.

A proposta desse estudo consiste em analisar como ocorrem os processos de inserção profissional de estagiários nas escolas de Educação Infantil em uma rede de ensino pública do interior paulista. A relevância da temática reside no fato de que o estágio supervisionado, em colaboração com a escola básica, a comunidade e a universidade, caracteriza-se como subsídio imprescindível à constituição profissional docente.

Você foi selecionado(a) por ser profissional de uma rede pública de ensino do estado de São Paulo, que atua na etapa da Educação Infantil e por já ter recebido ou estar recebendo estagiários(as). Ao aceitar participar da investigação sobre como ocorrem os processos de inserção profissional dos estagiários(as), sob a percepção

Bianca

de diferentes profissionais da educação, você poderá contribuir para a melhoria da qualidade da formação de professores, bem como para a melhoria da educação básica.

Você terá liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. Sua recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo em relação ao seu cargo, à rede de ensino a qual pertence ou à Universidade Federal de São Carlos. Ademais, não haverá compensação em dinheiro pela sua participação.

Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo bem como a menção aos nomes, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Esta pesquisa possui dois procedimentos para a coleta de dados, sendo eles:

- a) Análise documental sobre a legislação referente ao estágio (Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008), o Estatuto da Educação do município e demais legislações que alteram a estrutura organizacional da rede municipal onde a pesquisa será realizada, mantendo-se seu anonimato;
- b) Entrevistas semiestruturadas, gravadas e por vias remotas, com quinze profissionais da Educação Infantil da rede municipal de ensino onde a pesquisa será realizada, que recebem ou já receberam estagiários (utilizando *softwares*, aplicativos e serviços de comunicação por vídeo, à escolha do participante, como Skype, Google Meet, Zoom, WhatsApp).

Em relação ao uso dos dados coletados, somente serão utilizados os áudios das entrevistas a serem transcritas para este estudo, sem o uso de imagem dos participantes. O tempo de duração da entrevista semiestruturada poderá ser de quarenta minutos.

As perguntas da entrevista não serão invasivas a sua intimidade, entretanto, esclareço que a participação nesta pesquisa possui os riscos mínimos, relacionados às dimensões: psíquicas, morais, intelectuais, sociais e culturais. Os riscos se

Bianca

caracterizam pela possibilidade de gerar estresse e desconforto, como resultado da exposição de opiniões em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato de a pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como professora de Educação Infantil.

Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando as considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer, conforme as Resoluções CNS nº 510 de 2016 e CNS nº 466 de 2012.

Em caso de encerramento da entrevista por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes. Ressalta-se que a pesquisadora estará sempre atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto, adotando as medidas de precaução e proteção supracitadas, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos.

É garantido o ressarcimento das despesas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, quando houver, por exemplo: custeio de gastos com dados móveis. Você também tem a garantia de indenização e/ou reparação de possíveis danos resultantes de sua participação na pesquisa.

Solicito, assim, sua autorização para gravação dos encontros, nas plataformas de serviço de comunicação por vídeo e/ou aplicativos (horários a sua escolha), com a pesquisadora, destinadas exclusivamente a esta pesquisa de mestrado. É garantido o seu acesso aos dados coletados e aos resultados da pesquisa (parciais e finais). Dessa forma, poderá entrar em contato com a pesquisadora e realizar a solicitação por *e-mail*.

O processo de anuência, isto é, seu aceite em participar desta pesquisa, ocorrerá de modo virtual: você receberá um *e-mail* o/a convidando para participar da presente pesquisa, que conterà o *link* de acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (via Google Forms®). Após a leitura do TCLE, caso aceite

Bianca

participar da pesquisa, por meio de entrevista semiestruturada de modo remoto, você terá a possibilidade de assinalar uma das opções:

“a) ACEITO participar da pesquisa e receber uma via do TCLE em PDF por *e-mail*.

b) NÃO aceito participar da pesquisa.”

Caso aceite participar, você também tem a garantia de que receberá por *e-mail* uma via do TCLE, na versão em PDF, devidamente assinada e rubricada pela pesquisadora responsável.

Você deverá guardar uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde consta o telefone e o endereço de contato da pesquisadora principal, devidamente assinado e rubricado por ela. Esse também é o meio pelo qual você poderá solicitar o acesso aos dados coletados e aos relatórios da pesquisa que, ao término, também estarão disponíveis no banco de dados da Universidade Federal de São Carlos. Se houver qualquer problema ou dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do *campus* São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 – CEP: 13.565-905 – São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. *E-mail*: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A Conep tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos,

Bianca

aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D – Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte – CEP: 70719-040 – Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877. **E-mail:** conep@saude.gov.br.

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisadora responsável: Bianca Carolina Marcasso Rossi

Endereço: [REDACTED]

Contato telefônico: [REDACTED]

E-mail: [REDACTED]

Concordo em participar da seguinte etapa desta pesquisa:

- Entrevista semiestruturada por via remota.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e autorizo minha participação.

Local e data: _____

Bianca Carolina Marcasso Rossi
Nome da pesquisadora

Bianca Carolina Marcasso Rossi
Assinatura da pesquisadora

Nome do(a) participante da pesquisa

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Bianca

Apêndice B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Título da Pesquisa: “ENTRE EXPECTATIVAS E REALIDADES: PROCESSOS DE INSERÇÃO DE ESTAGIÁRIOS(AS) EM UMA REDE DO INTERIOR PAULISTA”

Pesquisadora: Bianca Carolina Marcasso Rossi

Orientadora: Prof^a Dr^a Dijnane Vedovatto

Questões

- 1) Qual é a sua opinião sobre estágio curricular supervisionado de docência?
- 2) Qual é a sua compreensão sobre o estágio para a formação do professor de Educação Infantil?
- 3) Qual é o seu papel com relação ao estágio curricular supervisionado?
- 4) Você tem alguma expectativa em relação ao estagiário? Se sim, poderia citar alguns exemplos?
- 5) Quais são os procedimentos para que o estagiário inicie o estágio na instituição de ensino?
- 6) Em sua perspectiva, quais as dificuldades e/ou facilidades com relação à recepção de estagiários nas escolas de Educação Infantil?
- 7) Em sua perspectiva, quais as dificuldades e/ou facilidades com relação ao acolhimento de estagiários nas escolas de Educação Infantil?
- 8) Qual é o seu papel em relação à orientação dos estagiários na Educação Infantil?
- 9) Em sua opinião, quais são os principais desafios relacionados aos estágios na Educação Infantil?
- 10) Caso você queira acrescentar algo que não foi falado até aqui, utilize o espaço abaixo.

ANEXOS

Anexo A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENTRE EXPECTATIVAS E REALIDADES: PROCESSOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE ESTAGIÁRIOS (AS) EM UMA REDE DE ENSINO

Pesquisador: BIANCA CAROLINA MARCASSO ROSSI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 48723321.6.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.988.383

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa”, e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram copiadas do arquivo “Informações Básicas da Pesquisa”.

O projeto está bem apresentado, contemplando elementos para análise ética.

Estudo desenha-se como:

“O presente trabalho busca analisar como ocorrem os processos de inserção profissional de estagiários nas escolas de EDUCAÇÃO INFANTIL em uma rede de ensino pública do interior paulista. A relevância da temática reside no fato de que o estágio supervisionado está vinculado à qualidade da educação, uma vez que integra a formação docente, havendo a necessidade de buscar superar a lacuna existente entre a teorização dos conhecimentos e o campo profissional. A problemática da pesquisa emergiu, inicialmente, da experiência pessoal, das dificuldades encontradas durante o estágio e no ingresso em instituições de educação infantil. Na literatura, o tema é abordado na direção de se construir uma cultura profissional, bem como da própria docência, considerando que o estágio se configura com um momento privilegiado de formação profissional. A questão que embasa essa investigação consiste em: como ocorrem os processos de inserção profissional de estagiários nas escolas de EDUCAÇÃO INFANTIL em uma rede de ensino pública do interior do estado de São Paulo? A referida pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.988.383

exploratória-descritiva, contará com os seguintes instrumentos de coleta de dados: ANÁLISE DOCUMENTAL e entrevista semiestruturada com profissionais da EDUCAÇÃO INFANTIL QUE RECEBEM OU JÁ RECEBERAM ESTAGIÁRIOS na rede PÚBLICA de ensino. Posteriormente, os dados serão organizados e analisados, à luz da literatura pautada na profissionalização docente.”

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos primário e secundário foram descritos, como segue:

“Objetivo Primário:

O objetivo geral do estudo consiste em buscar analisar como ocorrem os processos de inserção profissional de estagiários nas escolas de EDUCAÇÃO INFANTIL em uma rede de ensino pública do interior paulista.

Objetivo Secundário:

Os objetivos específicos a serem abordados são: a) INVESTIGAR OS PROCESSOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE FUTUROS PROFESSORES EM UMA REDE DE ENSINO PÚBLICA DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO;b) ANALISAR A PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS SOBRE OS PROCESSOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE ESTAGIÁRIOS.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os Riscos e Benefícios, foram informados, como segue:

“Riscos:

RISCOS MÍNIMOS, RELACIONADOS ÀS DIMENSÕES: PSÍQUICAS, MORAIS, INTELECTUAIS, SOCIAIS E CULTURAIS. OS RISCOS SE CARACTERIZAM NA POSSIBILIDADE DE GERAR ESTRESSE E DESCONFORTO, COMO RESULTADO DA EXPOSIÇÃO DE OPINIÕES PESSOAIS EM RESPONDER PERGUNTAS QUE ENVOLVEM AS PRÓPRIAS AÇÕES E TAMBÉM CONSTRANGIMENTO E INTIMIDAÇÃO, PELO FATO DE A PESQUISADORA TRABALHAR NA MESMA REDE DE ENSINO, ATUANDO COMO PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. DIANTE DESSAS SITUAÇÕES, OS PARTICIPANTES TERÃO GARANTIDAS PAUSAS NAS ENTREVISTAS, A LIBERDADE DE NÃO RESPONDER AS PERGUNTAS QUANDO AS CONSIDERAREM CONSTRANGEDORAS, PODENDO INTERROMPER A ENTREVISTA A QUALQUER MOMENTO. SERÃO RETOMADOS NESSA SITUAÇÃO OS OBJETIVOS A QUE ESSE TRABALHO SE PROPÕE E OS POSSÍVEIS BENEFÍCIOS QUE A

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 4.988.383

RESOLUÇÕES CNS Nº 510 DE 2016 E CNS Nº 466 DE 2012. EM CASO DE ENCERRAMENTO DA ENTREVISTA POR QUALQUER FATOR DESCRITO ACIMA, A PESQUISADORA IRÁ ORIENTÁ-LO (A) E ENCAMINHÁ-LO (A) PARA PROFISSIONAIS ESPECIALISTAS E SERVIÇOS DISPONÍVEIS, SE NECESSÁRIO, VISANDO O BEM-ESTAR DE TODOS OS PARTICIPANTES. RESSALTA-SE QUE A PESQUISADORA ESTARÁ SEMPRE ATENTA AOS SINAIS VERBAIS E NÃO VERBAIS DE DESCONFORTO, ADOTANDO AS MEDIDAS DE PRECAUÇÃO E PROTEÇÃO SUPRACITADAS, A FIM DE EVITAR DANOS OU ATENUAR SEUS EFEITOS. É GARANTIDO O RESSARCIMENTO DAS DESPESAS DECORRENTES DE SUA PARTICIPAÇÃO NESTA PESQUISA, QUANDO HOVER, POR EXEMPLO: CUSTEIO DE GASTOS COM DADOS MÓVEIS. VOCÊ TAMBÉM TEM A GARANTIA DE INDENIZAÇÃO E/OU

Benefícios:

Os benefícios da presente pesquisa consistem em ampliar a compreensão da temática, contribuir para melhoria da formação de professores e à melhoria da educação básica. Soma-se ainda a importância do momento do estágio à construção da profissionalidade docente, no processo de constituição da identidade profissional, que se relaciona a um contexto mais amplo, enquanto categoria que necessita ser fortalecida, reconhecida e valorizada, no âmbito de um movimento de profissionalização.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Documentos/Termos seguintes encontram-se anexados na Plataforma.

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1760532.pdf

05/08/2021

Carta_resposta_versao1.pdf

05/08/2021

Roteiro_entrevista_versao1.pdf

05/08/2021

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.988.383

Projeto_Bianca_modificado_versao1.pdf

05/08/2021

Cronograma_Bianca_modificado_versao1.pdf

05/08/2021

TCLE_Bianca_modificado_versao1.pdf

05/08/2021

Folha_rosto_Bianca_modificado_versao1.pdf

05/08/2021

Encaminhamento_Bianca.pdf

16/06/2021

Declaracao_Bianca.pdf

16/06/2021

Recomendações:

Atender as orientações da Conep sobre PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL. Este documento pode ser acessado na página do CEP UFSCar: <http://www.propq.ufscar.br/etica/cep>

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente Número: 4.869.969, emitido pelo CEP em 27 de Julho de 2021.

PENDÊNCIA 1:

ARQUIVOS:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1760532.pdf (gerado a partir das informações inseridas na Plataforma):

Projeto_Bianca.pdf

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP **Município:** SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.988.383

Cronograma_Bianca.pdf

ITEM:

1.1 Cronograma de Execução

A Etapa “Coleta de dados” foi informada com início e término entre: Coleta de dados 01/09/2021 30/11/2021. Apesar disso, devido ao parecer pendente, adequar data dessa Etapa e como de etapas seguintes, considerando que a coleta de dados de qualquer pesquisa envolvendo Seres Humanos deve ser posterior à aprovação do Protocolo de Pesquisa pelo CEP.

Considerar tempo estimado para submissão e apreciação de nova versão do Protocolo. Para saber mais: “8. Qual o tempo estimado para apreciação de um projeto pelo Comitê de Ética?”, Disponível em: <http://www.propq.ufscar.br/etica/cep/perguntas-frequentes>.

Adequar redação, contemplando os elementos solicitados de modo padronizado na Plataforma e demais Documentos deste Protocolo.

RESPOSTA: “1.1 Cronograma de Execução: O período de coleta de dados foi alterado para: 01/10/2021 a 31/12/2021, bem como foram adequadas as datas das etapas seguintes: [REDAÇÃO]”

ANÁLISE: pendência atendida.

1.2 Critérios de inclusão e exclusão/Convite e recrutamento dos participantes

Informar nos campos “Metodologia Proposta” e “Critérios de inclusão e exclusão” da Plataforma quais critérios de inclusão e exclusão serão considerados para recrutamento dos participantes, consta apenas na Plataforma: “Profissionais da educação infantil efetivos, pertencentes à rede de ensino, que recebem ou receberam estagiários.” Considerando o universo de professores que atendam a esses critérios, como serão selecionados os participantes?

Sobre o convite e recrutamento consta:

“[...] encaminhados por correio eletrônico aos profissionais de uma rede pública de ensino do Estado de São Paulo, constando o convite, os dados sobre as intenções do projeto de pesquisa e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)”

Como serão obtidos os e-mails: (contatos disponibilizados publicamente ou contatos pessoais) ou via alguma Instituição? (por exemplo, via Secretaria Municipal de Educação). Neste caso, há a necessidade de providenciar e anexar na Plataforma Carta de Autorização da Instituição; para

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 4.988.383

saber mais: “04. Autorização de instituição coparticipante” <http://www.propq.ufscar.br/etica/cep/documentos-obrigatorios-para-submissao-de-um-protocolo-de-pesquisa>. Por enquanto, o arquivo “Declaracao_Bianca.pdf” é suficiente como compromisso de envio posterior de Carta de Autorização, porém, será necessário informar na Plataforma e Projeto a forma de obtenção dos e-mails dos potenciais participantes, como ainda, os critérios de inclusão e exclusão dos mesmos.

Adequar redação, contemplando os elementos solicitados de modo padronizado na Plataforma e demais Documentos deste Protocolo.

RESPOSTA: “Foi informado nos campos “Metodologia Proposta”, “Critérios de inclusão e exclusão” da Plataforma, bem como no corpo do projeto, os critérios de inclusão e exclusão considerados para recrutamento dos participantes. Após reunião de orientação, optou-se por delimitar mais o projeto, ocasionando a exclusão da etapa do questionário on-line. Sendo assim, os instrumentos de coleta de dados passaram a ser: análise documental e entrevista semiestruturada. Como segue: [REDAÇÃO]”

ANÁLISE: pendência atendida.

OBSERVAÇÃO: sobre o convite por e-mail, observar a seguinte recomendação:

“O convite para participação na pesquisa não deve ser feito com a utilização de listas que permitam a identificação dos convidados nem a visualização dos seus dados de contato (e-mail, telefone, etc) por terceiros.

Qualquer convite individual enviado por e-mail só poderá ter um remetente e um destinatário, ou ser enviado na forma de lista oculta.”

Ver esta e outras orientações sobre pesquisa em ambiente virtual em: “ORIENTAÇÕES PARA PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL”, disponível em: <http://www.propq.ufscar.br/etica/cep/ORIENTAESPARAPROCEDIMENTOSEMPESQUISASCOMQUALQUE RETAPAEMAMBIENTEVIRTUAL.pdf>

1.1 Riscos/Danos

Qualquer pesquisa com seres humanos envolve riscos. O risco da pesquisa é entendido como a “[...] possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente;” (RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, p.4).

Além dos Riscos adequadamente informados, deverá adicionar quais providencias e cautelas serão

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 4.988.383

adotadas para evitá-los ou minimizá-los.

“II - a explicitação dos possíveis danos decorrentes da participação na pesquisa, além da apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar situações que possam causar dano, considerando as características do participante da pesquisa;”

No TCLE consta redação nesta direção.

Adequar redação, contemplando os elementos solicitados de modo padronizado na Plataforma e demais Documentos deste Protocolo.

RESPOSTA: “Foi realizada a adequação solicitada na Plataforma Brasil (campo “Riscos”), TCLE (páginas 2/5 e 3/5) e corpo projeto (páginas 12 e 13). Como segue: [REDAÇÃO]”

ANÁLISE: pendência atendida.

1.1 Instrumentos de coleta de dados

Anexar na Plataforma todos os instrumentos (Roteiro de Entrevista), para que seja possível analisar a adequação ética dos mesmos, por exemplo, se há risco de algum constrangimento ou à garantia de sigilo e privacidade do participante.

Sobre o Questionário (que já se encontra no APÊNDICE 3 do Projeto), encontra-se eticamente adequado, deverá somente excluir ou justificar a necessidade da questão de preenchimento obrigatório: “1) Nome completo *:”.

Adequar redação, contemplando os elementos solicitados de modo padronizado na Plataforma e demais Documentos deste Protocolo.

RESPOSTA: “Após reunião de orientação, optou-se por delimitar mais o projeto, ocasionando a exclusão da etapa do questionário on-line. Sendo assim, os instrumentos de coleta de dados passaram a ser: análise documental e entrevista semiestruturada. Foi indicado na Plataforma (campos: “Desenho”; “Resumo” e “Metodologia proposta”) e no corpo do projeto (resumo e página 11) as modificações realizadas, bem como foi anexado o roteiro de entrevista no corpo do projeto (apêndice 3, página 26) e na Plataforma Brasil (documentos anexos).”[...] “APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA”. Roteiro encontra-se eticamente adequado.

ANÁLISE: pendência atendida.

EMBASAMENTO/S:

RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, disponível em:
<http://www.propq.ufscar.br/etica/Reso510.pdf>

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.988.383

PENDÊNCIA 2:

ARQUIVO: TCLE_Bianca.pdf

ITEM:

2.1 Riscos/Danos

Qualquer pesquisa com seres humanos envolve riscos. O risco da pesquisa é entendido como a “[...] possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente;” (RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, p.4). No TCLE constam apenas as providências e cautelas para minimizar os Riscos, porém os mesmos não foram informados.

Deverá informar quais os riscos/danos eventuais relacionados à participação nesta pesquisa, considerando as dimensões citadas, graduando nos níveis mínimo, baixo, moderado ou elevado e, por fim, esclarecer as providências e as cautelas que serão adotadas para evitá-los ou diminuí-los.

“II - a explicitação dos possíveis danos decorrentes da participação na pesquisa, além da apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar situações que possam causar dano, considerando as características do participante da pesquisa;”

Os Riscos encontram-se adequadamente informados na Plataforma.

Adequar redação, contemplando os elementos solicitados de modo padronizado na Plataforma e demais Documentos deste Protocolo.

RESPOSTA: “Foi realizada a adequação solicitada na Plataforma Brasil (campo “Riscos”), TCLE (página 2/5 e 3/5) e corpo projeto (páginas 12 e 13). Como segue: [REDAÇÃO]”

ANÁLISE: pendência atendida.

2.2 Tempo aproximado para responder ao Questionário e participação na Entrevista

Adicionar informação sobre o tempo aproximado que o participante levará para responder ao Questionário e participar da Entrevista.

Adequar redação, contemplando os elementos solicitados de modo padronizado na Plataforma e demais Documentos deste Protocolo.

RESPOSTA: “Conforme explicitado, a etapa do questionário foi excluída em virtude da delimitação dos participantes da pesquisa. Com relação ao tempo de participação na entrevista, foi inserido no TCLE (página 2/5) da seguinte forma: “O tempo de duração da entrevista semiestruturada poderá

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.988.383

levar cerca de quarenta minutos.”

ANÁLISE: pendência atendida

2.1 Garantia de ressarcimento das despesas decorrentes

Informar sobre a garantia de ressarcimento das despesas decorrentes, mesmo que a pesquisa aconteça virtualmente (por exemplo, pelo custeio de gastos com dados móveis decorrentes da participação na pesquisa):

Art. 17. “VII - explicitação da garantia ao participante de ressarcimento e a descrição das formas de cobertura das despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver;” (Resolução CNS nº 510/2016).

RESPOSTA: “Foi inserido no TCLE (página 3/5) da seguinte forma: “É garantido o ressarcimento das despesas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, quando houver, por exemplo: custeio de gastos com dados móveis.”

ANÁLISE: pendência atendida.

2.2 Indenização e/ou reparação de danos

Informar sobre a garantia de indenização e/ou reparação de danos resultantes:

Art. 19 “§ 2o O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização.” (Resolução CNS nº 510/2016).

RESPOSTA: “Foi inserido no TCLE (página 3/5) da seguinte forma:

“Você também tem a garantia de indenização e/ou reparação de possíveis danos resultantes de sua participação na pesquisa”.

ANÁLISE: pendência atendida.

2.3 Acesso aos resultados da pesquisa

Informar sobre a Garantia de acesso aos resultados da pesquisa:

Art. 17. “VI - garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa.” (Resolução CNS nº 510/2016).

RESPOSTA: “Foi inserido no TCLE (página 3/5) da seguinte forma:

“[...] É garantido o seu acesso aos dados coletados e resultados da pesquisa (parciais e finais). Dessa forma, poderá entrar em contato com a pesquisadora e realizar a solicitação por email.”

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 4.988.383

Bem como nas páginas 3/5 e 4/5, da seguinte forma:

“[...] Você deverá guardar uma via deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE, recebido por e-mail em formato PDF), onde consta o telefone e o endereço de contato da pesquisadora principal, devidamente assinado e rubricado pela mesma. Esse também é o meio pelo qual você poderá solicitar o acesso aos dados coletados e aos relatórios da pesquisa que ao término também estarão disponíveis no banco de dados da Universidade Federal de São Carlos. Se houver qualquer problema ou dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora a qualquer momento.”

ANÁLISE: pendência atendida.

2.1 Procedimentos de Coleta de Dados

Considerando que são previstos dois procedimentos de coleta de dados e cada participante pode escolher se quer participar apenas da Etapa do Questionário ou das Etapas do Questionário e da Entrevista deverá evidenciar essa possibilidade no Termo. Além disso, adicionar no Termo um campo para que o participante possa assinalar de qual/ais Etapa/s concorda participar.

RESPOSTA: “Conforme explicitado, a etapa do questionário foi excluída em virtude da delimitação dos participantes da pesquisa:

“Os instrumentos para a coleta de dados a serem utilizados serão: [REDAÇÃO]

Foi adicionado no Termo um campo para que o participante possa assinalar caso aceite participar da entrevista semiestruturada (página 5/5):

“Concordo em participar da seguinte etapa desta pesquisa:

Entrevista semiestruturada por via remota.”

ANÁLISE: pendência atendida.

2.2 Forma de obtenção da anuência e envio do Termo com rubrica e assinatura

Pelo que consta no “APÊNDICE 3” do arquivo “Projeto_Bianca.pdf” o processo de obtenção de anuência será via GoogleForm, pela possibilidade de assinalar uma das opções:

“a) ACEITO participar da pesquisa

b) NÃO aceito participar da pesquisa”

Deverá informar no Termo que o processo de anuência será virtual.

Garantir e manter a informação que o participante receberá a sua via do Termo, devidamente assinada e rubricada pela pesquisadora responsável, adicionando como ele receberá a sua via: em pdf, por e-mail?

Entre parênteses, na opção b, adicionar: “fechar a página do navegador, caso não concorde”

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.988.383

(exemplo de redação).

E, apenas após, caso aceite, deverá ter o campo para o preenchimento do e-mail.

Para saber mais, veja orientação (03. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento (TALE)) disponível no site do CEP/UFSCar: <http://www.propq.ufscar.br/etica/cep/documentos-obrigatorios-para-submissao-de-um-protocolo-de-pesquisa>

RESPOSTA: “Conforme explicitado, a etapa do questionário foi excluída em virtude da delimitação dos participantes da pesquisa, ocasionando a mudança na forma de anuência do participante. Assim sendo, foi adicionado no Termo (página 3/5): “O processo de anuência, isto é, seu aceite em participar desta pesquisa, ocorrerá da seguinte forma: deverá imprimir este termo, rubricá-lo, assinalar que deseja participar da etapa da entrevista (ao final), assiná-lo (ao final), digitalizá-lo, transformá-lo em formato PDF e enviá-lo por e-mail à pesquisadora.” E no corpo do projeto (página 12):

“[...] No TCLE constará a informação de que o processo de anuência ocorrerá da seguinte forma: caso aceitem participar da entrevista, deverão imprimir o termo, rubricá-lo, assinalar que deseja participar da etapa da entrevista (ao final), assiná-lo (ao final), digitalizá-lo, transformá-lo em formato PDF e enviá-lo por e-mail à pesquisadora.”

ANÁLISE: pendência atendida.

OBSERVAÇÃO: apesar da exclusão do procedimento Questionário, o processo de anuência, caso prefira, ainda poderá ser virtual, conforme instrução anterior. Por exemplo, pelo envio, junto com o e-mail convite, de link para o participante acessar via Google Forms o TCLE, como pelo envio da sua versão em pdf para aqueles que aceitarem participar. Caso faça essa opção solicita-se somente que informe essa mudança nos Relatórios parcial e final.

2.1 Enumerar as páginas (considerando versão que será disponibilizada em pdf), seguindo o exemplo: 1/3; 2/3 e 3/3.

RESPOSTA: “Foi realizada a solicitação de adequação em relação a numeração das páginas no TCLE anexado na Plataforma Brasil, que será a versão disponibilizada em PDF aos participantes.”

ANÁLISE: pendência atendida.

EMBASAMENTO:

RESOLUÇÃO N° 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, disponível em: <http://www.propq.ufscar.br/etica/Reso510.pdf>

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 4.988.383

CONCLUSÃO: parecer aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto.

Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa:

II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;

III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;

IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;

V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil.

OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1760532.pdf	05/08/2021 16:11:00		Aceito
Outros	Carta_resposta_versao1.pdf	05/08/2021 16:09:02	BIANCA CAROLINA MARCASSO ROSSI	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_versao1.pdf	05/08/2021 16:08:16	BIANCA CAROLINA MARCASSO ROSSI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Bianca_modificado_versao1.pdf	05/08/2021 16:04:15	BIANCA CAROLINA MARCASSO ROSSI	Aceito
Cronograma	Cronograma_Bianca_modificado_versao1.pdf	05/08/2021 15:59:28	BIANCA CAROLINA MARCASSO ROSSI	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.988.383

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Bianca_modificado_versao1.pdf	05/08/2021 15:58:07	BIANCA CAROLINA MARCASSO ROSSI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_Bianca_modificado_versao1.pdf	05/08/2021 15:54:04	BIANCA CAROLINA MARCASSO ROSSI	Aceito
Outros	Encaminhamento_Bianca.pdf	16/06/2021 09:48:12	BIANCA CAROLINA MARCASSO ROSSI	Aceito
Outros	Declaracao_Bianca.pdf	16/06/2021 09:46:29	BIANCA CAROLINA MARCASSO ROSSI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 21 de Setembro de 2021

Assinado por:

Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br