



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

ANA ELIZA DE JESUS

**O PAPEL DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO
DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EM QUESTÃO O ACOLHIMENTO E O
ACOMPANHAMENTO**

SÃO CARLOS - SP

2024

ANA ELIZA DE JESUS

O PAPEL DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO
DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EM QUESTÃO O ACOLHIMENTO E O
ACOMPANHAMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e outros agentes educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Dijnane Vedovatto.

SÃO CARLOS - SP

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Ana Eliza de Jesus, realizada em 16/10/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Dijnane Fernanda Vedovatto Machado (UFSCar)

Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza (UFSCar)

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto (UNESP)

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

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa à educação pública brasileira.

A todos os professores e futuros professores.

AGRADECIMENTOS

Na jornada percorrida até aqui, cada desafio enfrentado, cada dia de estudo, foi superado com o apoio e participação de importantes pessoas e instituições que no conjunto contribuíram para com o desenvolvimento desse trabalho.

Primeiramente, gratidão a Deus pela oportunidade de vida e força para superar as dificuldades.

Agradeço à minha orientadora, professora Dr^a Dijnane Vedovatto, pelos ensinamentos a cada etapa da pesquisa, por todo apoio, confiança e pelas excelentes contribuições para a minha formação acadêmica. Foi um privilégio com o qual pude aprender e amadurecer ao lado de uma professora inspiradora.

À minha família, pelos incentivos, exemplos de trabalho e perseverança, pelas palavras de carinho e compreensão. Ao Pedro H. Rodrigues, pelo companheirismo, por me incentivar a sempre continuar, pela cumplicidade em todos os momentos.

Aos queridos colegas do grupo de pesquisa DEFEF, pela parceria, apoio, conselhos, trocas de experiências, aprendizagens coletivas e dialógicas na realização deste estudo.

À Secretaria Municipal de São Carlos-SP, pela oportunidade e abertura para realizar a pesquisa. Em especial, as coordenadoras pedagógicas que aceitaram participar do estudo, pela disponibilidade e a forma solícita com que me receberam.

Agradeço à banca examinadora deste trabalho, professora Dr^a Ana Paula Gestoso de Souza e professor Dr. Samuel de Souza Neto, pela leitura atenta do trabalho e as valiosas contribuições na estruturação desta dissertação.

À esta Universidade e ao Departamento de Educação, aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFSCar que participaram da minha formação. Agradeço também aos docentes do PPGE/UNESP em que tive a oportunidade de poder cursar disciplinas, agregando muito em meu percurso formativo.

Agradeço a todos que, de um modo ou de outro, me ajudaram a cumprir esta etapa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e nos põe
pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos,
acrescentando a ele algo que fazemos

(Freire, 2016, p. 35).

RESUMO

O estágio é uma importante etapa da formação inicial de professores, pois permite a possibilidade de entrar em contato com o campo profissional, favorecendo o conhecimento sobre a cultura da escola e o processo de construção da identidade profissional docente. A presente pesquisa buscou analisar a perspectiva das coordenadoras pedagógicas que atuam na gestão das escolas e que recebem os estagiários, a partir de um olhar que considera suas atuações e percepções sobre o estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi utilizada a metodologia de abordagem qualitativa, do tipo exploratório, tendo como técnicas de coleta de dados o questionário, a análise documental e a entrevista semiestruturada. Como contexto de investigação, recorreu-se à etapa do Ensino Fundamental I das escolas do Município de São Carlos, no interior de São Paulo. Os materiais coletados foram analisados com base na análise de conteúdo (Bardin, 2011) e, a partir disso, emergiram os seguintes eixos de análise, o primeiro: *“O lugar do estágio sob a ótica das coordenadoras pedagógicas”* em que o estágio é percebido pelas coordenadoras como fundamental para a formação docente, assim como as ações exercidas junto aos estagiários. E o segundo, *“Coordenação pedagógica: implicações e desafios encontrados no processo de estágio de docência”*, que aponta dificuldades em relação a diálogos de trabalho entre as instituições (SME, universidade e escolas). Os resultados da investigação revelam que as coordenadoras pedagógicas compreendem o seu papel junto aos estagiários no desenvolvimento de ações para com o acolhimento e o acompanhamento, bem como na mediação para com o trabalho do professor regente em sala de aula. Porém, também foram identificadas algumas fragilidades no tocante ao papel das coordenadoras pedagógicas junto aos formandos, como a existência de lacunas no desenvolvimento de sua atuação e na organização do trabalho pedagógico, decorrentes de rotinas atribuladas e ausência de relações formativas que ocasionem dúvidas e falta de clareza no desempenho de seu papel de forma mais ativa. Por fim, ressalta-se o estágio curricular supervisionado como oportuno para contribuir na aprendizagem do estagiário em formação, levando-o a exercer capacidades como a análise, a reflexão e a articulação acadêmica com o contexto da profissão. Por outro lado, o desenvolvimento destas capacidades só se constrói de fato a partir da efetividade do papel e disposições de todos os envolvidos, em uma comunidade de formação, em uma real parceria no fortalecimento dos vínculos, sendo essencial um elo entre os espaços formativos (universidade-escola) para o desenvolvimento de processos adequados ao oferecimento dos estágios na formação inicial e ao desenvolvimento da prática do ensino para o aprendizado da profissão. Com estas considerações apresentamos ao final da pesquisa a necessidade de efetivar ações que aproximem as universidades, SME, escolas e agentes envolvidos, superando a preponderância da burocracia para que se possa arquitetar uma política que favoreça melhores condições e articulação de trabalho no desenvolvimento da profissão docente e na aprendizagem da prática profissional nos cursos de licenciaturas.

Palavras-chave: coordenadoras pedagógicas; estágio curricular supervisionado; formação de professores; educação básica.

ABSTRACT

The internship is an important stage in the initial training of teachers, as it gives them the chance to get in touch with the professional field, fostering knowledge of the school culture and the process of building a professional teaching identity. This research sought to analyze the perspective of the pedagogical coordinators who work in school management and who receive interns, from a perspective that considers their actions and perceptions of the supervised curricular internship of undergraduate courses. The research used a qualitative, exploratory approach, with questionnaires, document analysis and semi-structured interviews as data collection techniques. The research context was Elementary School I in schools in the municipality of São Carlos, in the interior of São Paulo. The materials collected were analyzed based on content analysis (Bardin, 2011) and, from this, the following axes of analysis emerged: the first: "The place of the internship from the perspective of the pedagogical coordinators" in which the internship is perceived by the coordinators as fundamental for teacher training, as well as the actions carried out with the interns. And the second, "Pedagogical coordination: implications and challenges encountered in the teaching internship process", which points out difficulties in relation to working dialogues between the institutions (SME, university and schools). The results of the research show that the pedagogical coordinators understand their role with the trainees in developing actions to welcome and accompany them, as well as mediating the work of the teacher in the classroom. However, some weaknesses were also identified with regard to the role of the pedagogical coordinators with the trainees, such as the existence of gaps in the development of their work and in the organization of pedagogical work, resulting from busy routines and the absence of training relationships that cause doubts and lack of clarity in the performance of their role in a more active way. Finally, the supervised curricular internship should be highlighted as an opportunity to contribute to the trainee's learning, leading them to exercise skills such as analysis, reflection and academic articulation with the context of the profession. On the other hand, the development of these capacities can only really be built through the effective role and dispositions of all those involved, in a training community, in a real partnership to strengthen links. A link between the training spaces (university-school) is essential for the development of appropriate processes to offer internships in initial training and the development of teaching practice for learning the profession. With these considerations in mind, at the end of the research we present the need to implement actions that bring universities, the SME, schools and the agents involved closer together, overcoming the preponderance of bureaucracy so that a policy can be designed that favors better working conditions and articulation in the development of the teaching profession and the learning of professional practice in undergraduate courses.

Keywords: pedagogical coordinators; supervised curricular internship; teacher training; basic education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEMEIs - Centros Municipais de Educação Infantil

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

ECS - Estágio Curricular Supervisionado

EMEBs - Escolas Municipais de Ensino Básico

EMEJA - Escola Municipal de Jovens e Adultos

EUA - Estados Unidos da América

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituições de Ensino Superior

IFSP - Instituto Federal de São Paulo

LBD - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCC - Prática como Componente Curricular

PPP - Projeto Político-Pedagógico

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SME - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNICEP - Centro Universitário Central Paulista

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil identitário das participantes da pesquisa	84
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização do município de São Carlos no Estado de São Paulo	
.....	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação acadêmica	86
Gráfico 2 – Experiência com o estágio	87

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
Organização da pesquisa	16
INTRODUÇÃO	19
1.1 Problemática.....	23
1.2 Objetivo Geral.....	27
1.3 Objetivos Específicos.....	27
CAPÍTULO 1 – MARCOS DA CONSTITUIÇÃO DO ENSINO E O MOVIMENTO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.....	28
1.1 A docência como um dom	28
1.2 A docência como técnica de ensino de um saber a aplicar	29
1.3 A docência na constituição de um modelo profissional.....	30
1.4 Idades do ensino: O percurso da formação prática de professores no contexto brasileiro	33
1.5 Profissão docente.....	41
1.6 O estágio como construção da identidade profissional docente.....	45
1.7 A relação universidade e escola no contexto do estágio.....	48
CAPÍTULO 2 – OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS: CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL.....	53
2.1 O papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no desenvolvimento do estágio curricular supervisionado	57
2.2 Caminhos na articulação com o trabalho formativo: acolhimento e acompanhamento de futuros professores.....	61
2.3 Coordenador(a) pedagógico(a): saberes e práticas	64
2.3.1 Saberes	64
2.3.2 Práticas.....	66
CAPÍTULO 3 – CAMINHOS PERCORRIDOS	71
3.1 Metodologia	71
3.2 Contexto da pesquisa.....	72
3.3 Pesquisa documental	74
3.4 Questionários	80
3.5 Entrevistas semiestruturadas.....	81
3.6 Participantes do estudo	83
3.7 Análise dos dados.....	87
CAPÍTULO 4 – O LUGAR DO ESTÁGIO SOB A ÓTICA DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS.....	89
4.1 O estágio na formação do licenciando.....	89

4.2 Compreensão de acolhimento com os estagiários na escola	93
4.3 Compreensão de acompanhamento com os estagiários na escola.....	96
4.4 O acolhimento e acompanhamento formativo no estágio: facilidades e dificuldades.....	98
CAPÍTULO 5 – COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS ENCONTRADOS NO PROCESSO DE ESTÁGIO DE DOCÊNCIA	104
5.1 Relações interpessoais	104
5.1.1 Como a relação universidade-escola é vista pelas coordenadoras?.....	106
5.1.2 Quais os aspectos existentes na relação de trabalho entre SME, coordenador(a) pedagógico(a), universidade e orientador?	108
5.2 Perspectivas de atuação: Condições de trabalho, procedimentos e estratégias	109
5.3 Concepções formativas no desenvolvimento do estágio	114
5.4 Visão das coordenadoras pedagógicas: sugestões na aproximação universidade-escola.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICES.....	139
Apêndice 1 – Questionário	139
Apêndice 2 – Roteiro da entrevista 1	140
Apêndice 3 – Roteiro da entrevista 2	141
Apêndice 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	142
ANEXOS.....	150
Anexo 1 – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).....	150

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa relaciona-se ao campo da formação de professores, investigando, especificamente, o estágio curricular supervisionado – ECS, na perspectiva das coordenadoras pedagógicas¹ das escolas de educação básica, ensino fundamental I, que recebem os estagiários dos cursos de licenciaturas. O estudo baseia-se conceitualmente na discussão do movimento pela profissionalização do ensino² e na reflexão sobre o estágio como um eixo nuclear de aprendizagem da prática profissional (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019), em que, no âmbito das atividades, os futuros professores possam ter acesso à cultura profissional docente, atrelada a uma formação de alto nível em uma base sólida, permeada pelos conhecimentos universitários, articulado com os saberes profissionais (Gauthier *et al.*, 1998; Tardif, 2013) no campo de trabalho, em situações concretas de ensino.

Nesse contexto, ao considerarmos o ECS como espaço/momento de aprendizado da profissão (Cyrino, 2016), os coordenadores pedagógicos são atores fundamentais no processo de articulação do futuro professor com seu campo de trabalho, pois, no âmbito de suas ações, esses profissionais subsidiam e articulam as atividades de formações pedagógicas e as suas próprias formações como educadores. Cunha e Prado (2008) enfocam a importância da figura dos coordenadores pedagógicos na mediação do saber, como articuladores de um processo que coloca a escola como coformadora e lócus de formação.

O enfoque a esses profissionais da educação se deve ao fato de os mesmos possuírem um contato mais direto com os docentes do espaço escolar que ali atuam e na organização prática para o recebimento dos estagiários e para que o estágio se desenvolva, estabelecendo a mediação entre esses dois elementos, visto que, entre

¹ Utilizaremos as terminologias: Coordenador(es) Pedagógico(s) e/ ou Coordenadora(s) Pedagógica(s) e/ou Coordenador Pedagógico para se referir ao cargo de coordenador pedagógico do Município de São Carlos-SP, no entanto esse termo pode ser encontrado em outros Municípios e Estados com outras nomenclaturas.

² “[...] representa uma mudança de paradigma no que se refere à formação, o que implica sair do ‘paradigma dominante’ baseado na racionalidade técnica, no qual o professor é um técnico executor de tarefas planejadas por especialistas, para se procurar ‘um paradigma emergente’, ou da ‘profissionalização’, no qual o professor é construtor da sua identidade profissional, segundo os contextos específicos de produção dessa identidade. Os saberes não são regras pré-estabelecidas para sua execução, e sim referências para a ação consciente sob determinados princípios éticos” (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004, p. 50-51).

as suas funções, estão as de coordenar, orientar e acompanhar as atividades pedagógicas no âmbito educacional.

Durante a minha graduação no curso de licenciatura em pedagogia, vivenciei os estágios obrigatórios de forma remota em razão do período pandêmico com o advento da COVID-19³. Com isso, embora as aprendizagens junto às escolas municipais fossem subsidiadas por importantes discussões e reflexões sobre a prática em sala de aula, não experienciei o ECS de forma presencial, e isso implicou dificuldades em minha inserção como professora, visto que a falta dessa interação trouxe-me um processo de estranhamento com o campo de trabalho e os desafios que o mesmo apresenta. Nesse contexto, enquanto estagiária, minhas inquietações e inseguranças eram muito presentes, e em diversos momentos os dilemas e as incertezas da profissão ali se apresentavam.

Posteriormente, no primeiro ano como professora, minhas primeiras vivências na profissão ainda me provocavam sentimentos de grandes receios, haja vista que a inexperiência em estratégias de ensino, organização da prática diária, documentação pedagógica, bem como a ausência de apoio por parte da coordenação e direção, acentuavam as dificuldades. Comecei a perceber, então, o quanto as experiências presenciais, a socialização na escola e o contato relacional no estágio são fundamentais para a compreensão da prática docente, sendo essenciais para a aprendizagem da prática profissional (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019). Segundo Penteado e Souza Neto (2021, p. 21), “é nas interações sociais, no processo relacional do estagiário com outros agentes do espaço escolar, que podem se dar a construção da identidade docente e a percepção da dimensão da complexidade da docência”. Nesse sentido, destaco que o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) como um(a) profissional articulador(a) na formação de futuros professores é de grande importância, podendo atuar como um(a) colaborador(a) no processo de desenvolvimento do ECS.

³ COVID-19: doença causada por um novo tipo de coronavírus. Os coronavírus (CoV) são uma ampla família de vírus que podem causar uma variedade de condições, do resfriado comum a doenças mais graves. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou em 30 de janeiro de 2020 que o surto do novo coronavírus (2019-nCoV) caracterizava-se como pandemia, uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Estes dados foram obtidos em: <https://www.paho.org/pt/doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-covid-19>.

Desse modo, ao considerar a formação docente, essas perspectivas me chamaram a atenção para a relação entre a formação inicial de professores e o campo de trabalho. A partir disso, busquei tecer reflexões em torno do assunto, o que me motivou a buscar por trabalhos sobre o ECS e o papel da coordenação pedagógica no desenvolvimento dessa etapa da formação.

Organização da pesquisa

A presente pesquisa está organizada da seguinte maneira: inicialmente introduzimos a temática, apresentando a justificativa com o surgimento do interesse pela pesquisa, a partir da experiência acadêmica e profissional da pesquisadora. Na introdução apresentamos uma síntese teórico-conceitual acerca da problemática do estudo e sua importância, bem como evidenciamos o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo, a partir dos quais buscamos desenvolver a pesquisa. Também são inicialmente contextualizados trabalhos sobre os modelos de formação no cenário brasileiro.

No Capítulo 1 abordam-se, a partir do referencial teórico, os marcos da constituição do ensino e o movimento de profissionalização docente, buscando compreender a formação prática dos professores nos modelos de formação evidenciados nos períodos históricos, que passou pela aprendizagem da prática voltada a aspectos ligados ao aprendizado das técnicas de ensino, para modelos em que se configura atribuir sentidos ao processo da aprendizagem da prática profissional. Relaciona-se também, o percurso da formação prática de professores especificamente no contexto brasileiro. Assim como, buscamos compreender os elementos que constituem a profissão docente, os aspectos constitutivos da cultura profissional e da construção da identidade docente no ECS, como aspecto central da formação, da produção e mobilização de saberes e da socialização profissional. Conceitua-se e explora-se a relação de parceria entre a universidade e a escola no contexto do estágio, analisando e refletindo sobre as práticas e os papéis de ambas na formação docente.

No Capítulo 2, buscamos compreender a constituição da função de coordenador(a) pedagógico(a) presentes nas perspectivas teóricas sobre esse(a)

profissional. Desse modo, apresentamos os saberes e práticas dos coordenadores pedagógicos à luz da literatura e pesquisas na área, visando entender as implicações formativas no desenvolvimento didático de seus papéis junto aos futuros professores por meio do ECS.

No Capítulo 3 está o delineamento metodológico desenvolvido no percurso da pesquisa, com a apresentação de um estudo que possui uma abordagem qualitativa, do tipo exploratório. Apresentamos ainda o contexto da pesquisa, os procedimentos éticos, as especificidades das técnicas para a coleta de dados, a caracterização dos participantes e a forma como os dados foram analisados.

Já o Capítulo 4 diz respeito ao levantamento das categorias que emergiram na triangulação dos dados, quando é apresentada a discussão dos resultados da análise dos dados realizados à luz da literatura científica, sendo apresentado o seguinte eixo temático: *“4 O lugar do estágio sob a ótica das coordenadoras pedagógicas”*, possuindo os respectivos subitens: *“4.1 O estágio na formação do licenciando”*; *“4.2 Compreensão de acolhimento com os estagiários na escola”*; *“4.3 Compreensão de acompanhamento com os estagiários na escola”*; *“4.4 O acolhimento e acompanhamento formativo no estágio: facilidades e dificuldades”*.

O Capítulo 5 diz respeito ao eixo temático *“5 Coordenação pedagógica: implicações e desafios encontrados no processo de estágio de docência”*, possuindo os respectivos subitens: *“5.1 Relações interpessoais”*; *“5.1.1 Como a relação universidade-escola é vista pelas coordenadoras?”*; *“5.1.2 Quais os aspectos existentes na relação de trabalho entre SME, coordenador(a) pedagógico(a), universidade e orientador?”*; *“5.2 Perspectivas de atuação: condições de trabalho, procedimentos e estratégias”*; *“5.3 Concepções formativas no desenvolvimento do estágio”*; *“5.4 Visão das coordenadoras pedagógicas: sugestões na aproximação universidade-escola”*.

Nas Considerações Finais, são apresentadas algumas reflexões com um olhar ao cumprimento dos objetivos propostos e aos pontos principais que emergiram da pesquisa. Sendo situados os desafios e as possibilidades do papel da coordenação pedagógica no desenvolvimento do ECS como um eixo nuclear de aprendizagem da prática profissional no campo de trabalho em situações concretas

de ensino. Em seguida, apresentamos as referências bibliográficas utilizadas no estudo, os apêndices, nos quais é possível encontrar o questionário, roteiros das entrevistas, aprovação do Comitê de Ética, entre outros. Assim, esperamos que este trabalho contribua para novas investigações acerca da temática.

INTRODUÇÃO

O estágio curricular supervisionado é parte integrante dos cursos de licenciaturas, sendo uma etapa imprescindível na preparação de futuros professores para o exercício da docência. Nesse contexto, a atividade do estágio transitou por diferentes concepções de formação, sendo conhecida por prática como imitação de modelos, prática artesanal, ou como sendo por prática como instrumentalização técnica (Pimenta; Lima, 2004).

É importante ressaltar que a formação de professores no Brasil e a constituição dos modelos de formação foram se processando nos diversos debates e nos períodos históricos ao longo dos últimos dois séculos, passando por grandes transformações (Saviani, 2009). Segundo o referido autor, a formação de professores no Brasil é dividida em seis períodos históricos, a saber:

1. Ensaaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (Saviani, 2009, p. 143).

Em complemento a esses períodos, que serão abordados mais especificamente no Capítulo 1, Gatti *et al.* (2019) pontuam que a temática da formação de professores foi se intensificando ao longo do século XX e, ao final dos anos 1930, houve o advento das licenciaturas em nível superior e o surgimento do curso de pedagogia, no qual existia a formação em educação, bacharelado, e os cursos destinados às licenciaturas para atuar nas escolas normais. A formação consistia em um modelo conhecido como 3+1, dicotomia entre a formação pedagógica e a formação específica, em que os três primeiros anos de curso se

referiam aos conteúdos específicos dos currículos na área disciplinar, acrescidos de um ano destinado à formação didática para ser docente e exercitar a docência em sala de aula, sendo uma “cultura de formação que se enraizou nas instituições até nossos dias, voltando a consagrar a separação entre área de conhecimentos específicos e área de conhecimentos para a docência” (Gatti *et al.*, 2019, p. 23).

A partir de 1980, em grande parte pela luta de importantes educadores, teve início um movimento com o intuito de reformular os cursos de pedagogia e licenciatura, que passaram então a abordar a docência como base na construção da identidade profissional, culminando progressivamente com uma ruptura nas visões tecnicistas na formação docente que se instaurara até aquele período (Borges; Aquino; Puentes, 2011). Nesse contexto, Ananias (2016) pontua que os estudos de Donald Schön (1983) e Lee Shulman (1987), entre outros, foram uma das grandes influências, pois já explicitavam ser necessário reorganizar a formação de professores. Assim como Holmes Group, que, segundo Souza Neto, Cyrino e Borges (2019):

[...] foi um dos pioneiros desse processo ao propor uma reforma na formação dos professores, dando destaque para a construção de uma base de conhecimentos especializados próprios dos professores. Nesse sentido, a ideia de profissão toma corpo. Ao elaborar o relatório *Tomorrow's Teachers*, o Holmes Group (1986) introduziu um novo paradigma pautado na ideia de profissão proveniente da cultura anglo-americana, advogando a emergência de um perfil profissional dos professores a partir da estruturação de sua carreira. A proposta enfatiza a importância de uma **formação inicial de alto nível centrada na escola** e a formação continuada construída e acompanhada pelos próprios pares (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019, p. 58, grifo nosso).

Nessa direção, nos anos 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº 9394/1996), surgiram diferentes propostas sobre a formação docente, embora ainda permeadas de influências dos períodos anteriores, pelos processos transitórios de adequação aos novos contextos (Borges; Aquino; Puentes, 2011). Segundo Gordo, Santos e Moreira (2014):

Essa nova LDB que entrou em vigor em 1996 e permanece até os dias atuais, trouxe consigo mudanças importantes para o sistema educacional, mas antes de ser aprovada passou por muitos debates, discussões e emendas, que vinham acontecendo desde a promulgação da Constituição de 1988 (Gordo; Santos; Moreira, 2014, p. 60).

Assim, nos anos 2000 promulgaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs (Brasil, 2001a, 2002a), em que ocorreram adaptações nos currículos de formação do professor com vistas a discutir sobre novos modelos de formação e também sobre o estágio curricular supervisionado, como reorganizar a carga horária e melhorar a articulação entre a teoria e a prática (Ananias, 2016).

Nesse contexto, as DCNs propuseram uma maior preocupação com o desenvolvimento profissional dos professores, ao indicarem que a formação docente deve basear-se em aprendizagens que se orientem pelo “princípio da ação-reflexão-ação, tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p. 106). Coloca-se assim, uma ênfase aos saberes docentes e à pesquisa no ensino (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015), propondo as DCNs, no seu artigo 12º, que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (Brasil, 2002a). As Diretrizes explicitaram também que o ECS realizado em escola de educação básica deve permear-se em um regime de colaboração entre os sistemas de ensino (artigo 13, parágrafo 3º), enfatizando, no seu artigo 14º, “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (Brasil, 2002a).

Dessa forma, segundo Gatti e Barreto (2009, p. 48), essa resolução se torna um “guia básico para os cursos de formação de professores”, sendo necessário a outras diretrizes tê-la como norteadora. Entretanto, na visão das autoras, mesmo os cursos formadores de professores adotando nos projetos pedagógicos essas orientações, nem sempre as concretizam em seus currículos. Nessa mesma direção, Borges, Aquino e Puentes (2011) pontuam que:

O que se vê nos currículos das licenciaturas diversas é um peso enorme de disciplinas fragmentadas em horas-aulas, com muita pouca integração com as disciplinas pedagógicas. Há, nesse aspecto, uma orientação normativa de articulação dos cursos formadores com os sistemas e as escolas de educação básica, para propiciar a prática e a experiência com a vida escolar; porém, essa iniciativa ainda se faz tímida nas instituições formadoras (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p. 107).

Sobre a articulação entre os cursos formadores e as escolas de educação básica, Gatti e Barreto (2009, p. 48) explicitaram a necessidade de “uma parceria na formação dos futuros professores, pois isto não é realizado na maioria dos cursos”.

Souza Neto, Cyrino e Borges (2019, p. 53) pontuam que “o discurso que emerge em torno da profissionalização do ensino continua produzindo a polarização teoria e prática na maior parte dos cursos de formação inicial de professores no Brasil”.

Ainda segundo Souza Neto, Cyrino e Borges (2019, p. 54), o momento do estágio “deve constituir uma experiência de ensino que possibilite ao estagiário ressignificar suas concepções de escola, aluno e ensino, tornando-o mais reflexivo e questionador quanto às suas ações quando professor”.

Com base nessas considerações, entendemos que o estágio deve ser percebido como um espaço oportuno, podendo ser permeado pela epistemologia da prática profissional⁴ (Tardif, 2014) em um conjunto de saberes mobilizados em situações de prática de ensino, na reflexão, englobando os conhecimentos e atitudes de um profissional que poderão sustentar a aprendizagem da docência no ECS, subsidiando um processo que se fundamenta na coletividade entre os agentes que compõem o universo docente.

Partindo desses pressupostos, e tomando como base a reflexão sobre o estágio curricular supervisionado como momento de aprendizado da profissão (Cyrino, 2016), salientamos que o entrelaçamento da figura do(a) coordenador(a) pedagógico(a), em sua “função articuladora, formadora e transformadora” (Placco; Almeida; Souza, 2011, p. 228), na relação com o estágio, mediante um acompanhamento compartilhado com os professores que já atuam, e nas implicações formativas junto ao futuro professor, é de grande importância, sendo como um elo na articulação por um espaço favorável, em um ambiente com diálogo, cooperação, interação, podendo contribuir para a superação de modelos formativos pautados na imitação, tentativa e erro.

Considera-se que o ECS na formação docente se constitui numa experiência fundamental, sendo a fase de transição entre formação e a profissão, revelando-se como um espaço/tempo propício para o desenvolvimento dos saberes, da construção da identidade profissional e do conhecimento sobre a cultura da escola, de “exploração” do ofício (Huberman, 2000).

⁴ “[...] estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2014, p. 255).

Nessa conjuntura, entendemos que o ECS, quando fundamentado e orientado, implica articulação entre dois espaços, universidade e escola, em uma atividade investigativa de reflexão e ação sobre a prática. Galindo (2012) afirma que cada instância envolvida no processo educativo tem sua responsabilidade. Assim, são necessárias atitudes conscientes que demonstrem sensibilidade às práticas pedagógicas.

Dessa forma, tendo como base alguns estudos voltados à nossa área de interesse (Vedovatto; Souza Neto, 2021; Nóvoa, 2019a; Araújo, 2019; Tardif, 2014; Cyrino, 2016; Pimenta; Lima, 2004; Gauthier *et al.*, 1998), entre outros, e conhecendo de forma introdutória as diferentes reformas educacionais ocorridas no Brasil no campo da formação docente, as quais reforçam a prática como lócus da formação, com possibilidades de reflexões, escolhemos como foco deste trabalho estudar e analisar o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no desenvolvimento dos estágios supervisionados.

1.1 Problemática

No cenário educacional, a formação docente no campo do ECS é uma temática recorrente nas pesquisas acadêmicas que discutem a importância de sua organização, finalidade, o aprendizado da docência no âmbito da vivência nas escolas, a partir do trabalho real e das experiências que advêm do cotidiano da profissão (Cyrino, 2016; Vedovatto Iza; Souza Neto, 2015; Araújo, 2014; Pimenta; Lima, 2004).

Entretanto, pontuam-se desafios e fragilidades quanto ao desenvolvimento dos estágios curriculares supervisionados, como a falta de condições adequadas aos profissionais da escola para acolher, orientar e contribuir na formação dos licenciandos, por conflitos e embates em decorrência da falta de clareza sobre a importância dos estágios, sobre os papéis conscientes a serem desempenhados pelos envolvidos, “a ausência de protocolos de cooperação, entre outros” (Benites, 2021, p. 03), que muitas vezes dificultam o desenvolvimento do processo formativo dos futuros docentes. Desse modo, segundo Benites (2021, p. 02), se por um lado a Lei nº 11.788 (2008), que dispõe sobre os estágios de estudantes, “delimita algumas

instruções, por outro, ainda se faz necessário pensar em possibilidades de seu aprimoramento nas mais diferentes áreas de intervenção”.

Nesse contexto, as pesquisas de Cyrino e Souza Neto (2015, p. 402) pontuaram que existem experiências em universidades que avançam no intuito de buscar relações de parcerias com as escolas, entretanto, não são suficientes. Os autores elencam que a escola nem sempre “apresenta condições objetivas e formais para assumir de fato um papel, um compromisso na formação de estagiários”. Assim, ocorre que nos cursos de licenciaturas, por vezes, tende-se a receber os estagiários como alunos da universidade, e não como futuros professores (Benites, 2012).

Observa-se também a ocorrência de professores que, ao se disponibilizarem para receber estagiários, os orientam da forma em que foram orientados, por vezes com a perspectiva aplicacionista, reprodutivista, tentativa-erro ou uma atividade enfadonha, ou ainda aqueles que têm a visão do estágio como um momento em que serão julgados e observados para o apontamento de críticas (Cyrino, 2016). Nesse sentido, Benites (2012, p.14) destaca que por vezes existe a expectativa sobre o professor atuante, para que ele ocupe um lugar privilegiado no estágio e na formação dos futuros professores, entretanto o mesmo foi alguém formado para ensinar alunos e não apresenta, na grande maioria das vezes, as características para ser um formador de professor. Desse modo, diante de tal atribuição, a falta de formação e/ou remuneração pode demandar falta de motivação durante o momento do estágio, podendo-se apresentar ações aplicacionistas no processo de formação no ECS, sendo necessário então um olhar específico a essas questões no que tange às políticas e às instituições formadoras (Benites, 2012).

Assim, há lacunas no que tange ao desenvolvimento da profissionalidade docente, não correspondendo “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (Contreras, 2002, p. 74).

Por outro lado, há também muitos estagiários que ainda não compreendem a instituição escolar como lugar propício para a aprendizagem do ensino, para a reflexão e mobilização do conhecimento, devido à influência da concepção aplicacionista na relação da profissão docente (Souza Neto; Sarti; Benites, 2016),

tomando o estágio numa perspectiva de instrumentalização técnica, apenas como a “parte prática” do curso, o que denota dificuldades no estabelecimento de relações, no que diz respeito à articulação dos saberes entre a formação universitária e o campo do trabalho, aliado ao desenvolvimento da profissionalização do professor (Cyrino, 2016).

Outro ponto crítico a destacar é que, embora a carga horária do ECS tenha aumentado nas últimas resoluções (Brasil, 2002, 2015), na prática ocorrem ainda lacunas pedagógicas e organizacionais (Ferreira, 2023). Nesse sentido, a depender da proposta de estágio, Lima e Aroeira (2011, p. 117) afirmam que “o grande desafio do estágio é constituir-se como espaço de aprendizagem”, visto que o ECS não se resume apenas ao cumprimento da carga horária, mas consiste em todo o processo que o aluno vivencia, na atenção dedicada, nas contribuições, no entrelaçamento com os profissionais que estão em exercício, ressignificando os estudos do campo acadêmico. Marques (2018) considera que:

Ainda que o estágio não deva ser concebido como o único espaço no qual se vislumbre a possibilidade de articulação teoria-prática nos processos de formação inicial acadêmica de professores, ele se constitui como espaço privilegiado no qual essa articulação é favorecida (Marques, 2018, p. 119).

Diante do exposto, é fato que tanto as instituições de ensino superior, quanto as unidades escolares, possuem diversos estudantes e atividades de organização acadêmica, e em razão dessa amplitude de tarefas faz-se cada vez mais necessário ter um olhar e uma investigação sobre os principais desafios nessa articulação de parceria com o estágio supervisionado, que demanda uma integração entre essas instituições coformadoras, universidade-escola. Nessa perspectiva, é importante ressaltar o que Brancher (2006) pontua, ao abordar que:

[...] olhar os processos formativos é uma nova forma de perceber as lacunas instauradas na formação universitária e em outros processos formativos, formação essa que, embora construída individual e diariamente pelos sujeitos, também pode ser trabalhada, intensificada e construída na escola e na coletividade, sendo necessário, para tanto, entender as instituições enquanto espaços coletivos de formação (Brancher, 2006, p. 73).

Assim, a escola é essencial para o desenvolvimento do ECS, assim como a figura do(a) coordenador(a) pedagógico(a), pois, no conjunto das questões apresentadas, o papel dos coordenadores é ponto central, agregando e articulando um trabalho de orientação e consciência formativa aos docentes que já atuam

(Cunha; Prado, 2008). Nessa esteira de pensamento, pontuamos que é na transição de estudante para o ingresso na carreira profissional docente que o estagiário se descobre e se defronta com o campo de atuação, deparando-se com as tensões e desafios do ambiente escolar. Nessa fase, as experiências vivenciadas são consideradas decisivas e primordiais para se permanecer ou desistir da profissão (Pereira *et al.*, 2018).

Conforme Reali, Souza e Cruz (2019, p. 130), a docência se constitui em um processo de formação contínuo, em que se levam as marcas das experiências desde estudantes e que seguem continuamente na imersão na trajetória profissional docente. Assim, as autoras destacam “a importância dos contextos de formação e de atuação profissional, os quais ensinam sobre a docência”.

Nessa direção, Ferreira (2008) explicita que tanto ações de acolhimento, como de integração, são dispositivos que socializam e objetivam proporcionar conhecimento sobre a cultura, normas, valores e missão da instituição. Com isso, possibilita-se a apropriação da cultura organizacional, gerando aprendizagens formativas e a constituição da identidade profissional docente, a qual “não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida” (Marcelo, 2009, p.109).

Assim, importa ressaltar a abordagem de Nóvoa (2017, p. 1116) sobre a importância do entrelaçamento formativo na profissão, pontuando que “é preciso que toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projecção da docência como profissão baseada no conhecimento”. O autor discute que o desenvolvimento docente se potencializa nos momentos de colaboração, no trabalho conjunto articulado à reflexão e à pesquisa, tendo em vista o levantamento dos dilemas educacionais que permeiam o ambiente escolar.

Atrelado a essas questões, suscita-se a preocupação em relação à formação dos futuros professores, em quais condições de acompanhamento, concepções de ensino-aprendizagem estão sendo instigados nesses modelos formativos. Sendo assim, ao se considerar a complexidade do tema e as lacunas existentes em relação ao desenvolvimento dos estágios, nota-se a relevância de pesquisas que possam

ampliar as compreensões e oferecer pontos de contribuição pertinentes ao assunto, em especial pelo prisma do papel dos coordenadores pedagógicos no ECS, tendo em vista as possibilidades e a importância de suas ações na formação prática dos professores, na qual podem contribuir para a edificação da docência como profissão.

Diante disso, os coordenadores pedagógicos que recebem os estagiários assumem um papel ativo na formação das futuras gerações de professores, possibilitando novas aprendizagens e dando novos significados à profissão (Schindhelm; Bampi, 2019). Diante do exposto, emerge a seguinte questão de pesquisa: Quais são as compreensões e ações do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no processo de estágio curricular supervisionado nas escolas de educação básica?

1.2 Objetivo Geral

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a perspectiva das coordenadoras pedagógicas que atuam na gestão das escolas e que recebem os estagiários, a partir de um olhar que considera suas atuações e percepções sobre o estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura.

1.3 Objetivos Específicos

Buscamos especificamente:

- a) Levantar e analisar a compreensão e o valor formativo do estágio curricular supervisionado para a formação de professores na visão das coordenadoras pedagógicas;
- b) Investigar e analisar o papel das coordenadoras pedagógicas nos processos que envolvem a relação entre universidade e escola no âmbito dos estágios curriculares supervisionados.

CAPÍTULO 1 – MARCOS DA CONSTITUIÇÃO DO ENSINO E O MOVIMENTO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Este capítulo busca apresentar e analisar os marcos históricos, seus contributos e suas características no processo de constituição do ensino no que se refere à formação de professores à luz de um modelo profissional. Desse modo, propomo-nos a refletir sobre o ECS como espaço nuclear no processo de profissionalização docente, referenciando-nos em autores que abordaram a temática. Assim, consideramos necessário compreender a formação prática dos professores nos modelos de formação evidenciados nos períodos históricos, que passou pela aprendizagem da prática voltada a aspectos ligados ao aprendizado das técnicas de ensino, para modelos em que se configura atribuir sentidos ao processo da aprendizagem da prática profissional, consistindo na construção de uma base científica de conhecimentos para a docência.

Nesse sentido, ao direcionar o olhar sobre o ECS como um eixo norteador no processo de profissionalização docente, é importante buscar compreender, em uma trajetória histórica, os modelos formativos sobre os saberes dos professores e a formação prática, buscando um diálogo com autores como Gauthier *et al.* (1998) e Tardif (2013), que discutem a temática a partir de três períodos (idades) principais.

1.1 A docência como um dom

Nos períodos históricos, Gauthier *et al.* (1998) destacam o processo de ensino na perspectiva do “ofício”, considerando na relação com os saberes os seguintes pontos: ofício sem saberes; saberes sem ofício; ofício feito de saberes. Nesta compreensão, também nos remetemos a Tardif (2013), que também oferece contributo a tal discussão; o referido autor encaminhou suas análises a partir da perspectiva da docência como profissão, destacando três idades para o ensino: vocação, ofício e profissão, sendo que as idades em um mesmo território podem estar inacabadas, ou podendo ocorrer a preponderância de uma idade em determinado lugar ou região, coexistindo em um mesmo lugar.

No primeiro período, na dimensão de um ofício sem saberes, Gauthier *et al.* (1998) se referem a uma aprendizagem caracterizada pela observação, imitação, por tentativa e erro, na vivência da prática pela prática, a partir do controle da igreja, marcada entre os séculos XVII e XIX. Desse modo, inicialmente a docência baseava-se na apreensão das práticas dos mestres experientes.

Como idade da vocação, Tardif (2013) apresenta um período de escolarização que se vinculou a um contexto religioso, sendo o ensino concebido como uma “profissão de fé”, tendo em vista que homens e mulheres dedicavam sua ocupação integralmente a consagrarem suas vidas, exercendo também “sua conduta moral como professor” (Tardif, 2013, p. 554). Assim, propagava-se que o ensino era permeado por uma vocação, um dom, e o educar consistia em um trabalho moral, de guiar e controlar, “a instrução (ler, escrever, contar) existia, mas estava subordinada à moralização e, de forma mais ampla, à religião” (Tardif, 2013, p. 555). Nesse período, a formação pedagógica dos que ensinavam “era quase inexistente”, pois a prática do ensino era baseada na imitação dos mestres experientes (Tardif, 2013, p. 555). Dessa maneira, esses traços do ensino vocacional caminham na perspectiva de um dos pontos do profissionalismo docente: a obrigação moral (Contreras, 2002), visto que “o compromisso moral diante dos conhecimentos a serem transferidos em nome da fé e religião tornavam-se características e qualidades do ensino neste período, percebido com um dos pilares do profissionalismo até os dias de hoje” (Ferreira, 2023, p. 57).

1.2 A docência como técnica de ensino de um saber a aplicar

O segundo período decorre de um rompimento gradual do estado com a igreja e da ascensão da modernização da sociedade. Assim, Tardif (2013) denomina como idade do ofício, a ela vinculando-se a perspectiva do ensino como trabalho, surgindo nesse período o processo de laicidade dos estados. Parte-se de um novo contexto social que “decorre da ascensão dos Estados nações e de sua lenta separação das Igrejas nos séculos XIX e XX” (Tardif, 2013, p. 556), distanciando-se gradualmente do aspecto vocacional do ensino. Nesse processo, há a criação das primeiras escolas públicas, o primário a partir dos séculos XVIII e XIX e o secundário no século XX (Tardif, 2013), sob a direção do Estado, com a responsabilidade de

organização dos sistemas escolares. Desta forma, “a profissão de docente é gradualmente integrada às estruturas do Estado” (Tardif, 2013, p. 556), tendo a docência uma relação contratual e com remuneração salarial.

Nesse sentido, Tardif (2013) ressalta que a escola normal tornou-se obrigatória gradualmente no século XX, consolidando-se nos países ocidentais após o término da Segunda Guerra Mundial, tendo como importância para esse período o processo de democratização escolar, em alguns países em que os Estados, por meio da criação dos sistemas de ensino, permitiram a possibilidade de integralização de professores pelo “estatuto de funcionário público”, tendo assim os docentes “certa autonomia pedagógica e uma proteção aos antigos controles externos, tais como os dos pais, dos sacerdotes ou dos notáveis” (Tardif, 2013, p. 557). Assim, o profissionalismo começa a se desenvolver nesta idade, no que tange ao controle de um conhecimento específico e mediante a busca, tendo em vista melhorias de um *status* profissional (Contreras, 2002).

Nessa nova conjuntura, houve a necessidade de investir no processo de formação dos professores, surgindo as escolas normais⁵, no qual o aprendizado se baseava na transmissão dos saberes-mestres, na aquisição das técnicas e métodos práticos (Sarti, 2012).

Gauthier *et al.* (1998) denominam essa idade como saberes sem ofício, sendo um período em que os saberes se dão pela aplicação do conhecimento e da aprendizagem das técnicas. Desse modo, a prática passa a ser influenciada pela racionalidade técnica, “composto de saberes sem tomar como base o ofício” (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019, p. 55).

1.3 A docência na constituição de um modelo profissional

O terceiro período tem como marco o movimento pela profissionalização do ensino, em que emergiu um movimento social a partir dos anos 1980, inicialmente nos Estados Unidos da América (EUA), pela publicação de *Tomorrow's Teachers* (Holmes Group, 1986; Tardif, 2013), um documento que abordou de forma diagnóstica e crítica a qualidade da educação e formação de professores (Ananias,

⁵ As escolas normais buscavam preparar os professores difundindo as posturas a serem aprendidas, assim como o respeito às regras escolares (Tardif, 2013).

2016), tendo em vista que o trabalho do professor passou a sofrer questionamentos concernentes ao ensino e à formação inicial. Assim, o relatório teve como elemento central reestruturar e fortalecer uma base de conhecimentos para a docência, considerando a mesma em uma perspectiva profissional (Tardif, 2013), introduzindo um processo de universitarização na formação de professores, com o projeto de profissionalizar o ensino, reconstruindo as bases e os fundamentos que integram o trabalho docente. Dessa maneira, com esse marco para ingressar na carreira docente, seria necessário cursar o nível superior.

Esse documento trouxe como proposta uma reforma para a profissão docente, objetivando uma formação com bases consistentes, em um propósito de formar professores com competências profissionais e saberes especializados (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019). O documento *Tomorrow's Teachers* (Holmes Group, 1986) apontava como saída em relação às falhas na formação de professores três objetivos principais: 1) melhorar o desempenho do sistema educativo; 2) passar do ofício à profissão; e 3) construir uma base de conhecimento (*knowledge base*) para o ensino (Tardif, 2013). Assim, tem-se a visão da universidade-escola como importante na colaboração dialógica, em um compromisso dos atores envolvidos em oportunizar aos futuros docentes uma formação de qualidade.

Nesse sentido, com o desenvolvimento das ciências da educação a partir da segunda metade do século XX, há uma mudança progressiva no tocante aos saberes dos professores e à formação prática, passando pela compreensão da docência como um ofício feito de saberes (Gauthier *et al.*, 1998).

Nesse contexto, Tardif (2013) assinala a era da idade do ensino como profissão, a qual tem como ponto importante o crescimento de grupos específicos, não só no campo da educação, mas nas diferentes áreas de atuação, no movimento de controle do grupo, na centralidade do trabalho e reconhecimento social da docência como profissão, desenvolvendo conhecimentos alinhados às inovações e às mudanças sociais (Tardif, 2013). A existência desses grupos profissionais ocorreu por meio do “desenvolvimento das universidades modernas”, focando conjuntamente na “missão de formar profissionais cuja prática se baseia nos conhecimentos derivados da pesquisa científica” (Tardif, 2013, p. 559), na compreensão da complexidade da docência e na reflexão sobre a prática pedagógica. Assim, se anteriormente as instituições de ensino superior (IES)

formavam de forma prioritária os pesquisadores e os cientistas, a partir das reformas e do movimento impulsionado pela profissionalização do ensino, passou-se a formar também os professores da educação básica.

Desse modo, contribui-se para um ofício feito de saberes, cuja base de conhecimentos fundamenta-se em saberes especializados e próprios da ação pedagógicas, “que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências de sua situação concreta de ensino” (Gauthier *et al.*, 1998, p. 28), sendo um saber do próprio professor “difundido no seio da Universidade” (Gauthier *et al.*, 1998, p. 35).

Nessa direção, esse movimento de profissionalização do ensino influenciou diversos países e sobretudo o Brasil, em discursos de reformas das políticas de formação docente (Souza Neto; Benites, 2013). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 – LDB consolida um olhar da docência como profissão, ao focalizar “as competências (que, a partir de então, passaram a ser vinculadas com a profissionalização) como um organizador do discurso de construção da qualidade da formação docente e do seu novo paradigma curricular” (Penteado; Souza Neto, 2021, p. 04). Assim, esse modelo de formação pelo movimento da profissionalização do ensino tem como base que a formação docente esteja estreitamente ligada com o campo profissional. Desse modo, o agir e o ser docente são atributos importantes na composição do grupo e dos saberes específicos da docência; em razão disso, a valorização da prática do ensino por meio do ECS torna-se essencial, bem como a parceria entre universidade e escola, por serem propícios para a formação profissional.

No que se refere ao ECS, houve maior visibilidade com a Lei do Estágio nº 11.788/2008, que normatiza os estágios de todos os estudantes, em que se delinearam mudanças na estrutura e organização, com o aumento da carga horária dos estágios, termo de compromisso, introduzindo um olhar sobre projetos colaborativos entre a instituição de ensino e a parte concedente do estágio, passando o estágio a ser concebido como uma etapa central de grande importância na formação.

Nesse âmbito, após a apresentação de amplos estudos na literatura sobre a análise dos marcos e das características do processo de constituição da prática

docente, no tópico a seguir faremos um paralelo entre estes aspectos históricos, os modelos de formação prática de professores, especificamente no Brasil, no percurso do movimento pela profissionalização do ensino.

1.4 Idades do ensino: O percurso da formação prática de professores no contexto brasileiro

Historicamente, o ECS passou por diferentes modelos formativos, sendo considerado como a parte prática na formação docente desde o advento das Escolas Normais (Saviani, 2009). Desse modo, este tópico pretende identificar e analisar as constituições e as implicações da formação docente no Brasil no percurso do movimento pela profissionalização do ensino. Assim, nessa direção, consideramos importante evidenciar como a formação de professores foi compreendida, desenvolvida e resignificada, no que se refere às diferentes concepções de ensino e intervenções formativas na atuação dos cursos de formação, aos normativos legais do contexto brasileiro e às influências do movimento pela profissionalização do ensino. Desse modo, para tal apresentação, baseamo-nos nos contributos da pesquisa de Cyrino (2016), tendo em vista que a referida autora desenvolveu, em sua pesquisa, um delineamento da formação dos professores, evidenciando como ela foi considerada até a ideia de estágio compreendida atualmente.

Nesse sentido, Cyrino (2016, p. 29), visando traçar e aprofundar os pontos centrais da trajetória dos modelos de formação prática dos professores, realizou uma busca bibliográfica e documental, no contexto do Brasil e em âmbito internacional, principalmente na França, a partir de documentos e estudos entre os séculos XVII e XX, pois, segundo a referida autora, houve uma “estreita relação com o Brasil nesse período”, entretanto, a referida autora destaca que o intuito não se baseou em comparar realidades, e sim uma análise e contribuição dos períodos históricos.

Mediante tais apontamentos, nosso propósito se concentra em compreender as nuances da formação prática de professores, especificamente no Brasil. Desse modo, a princípio a parte prática da formação docente foi denominada anteriormente, nos períodos históricos, como “Exercícios Práticos do Ensino, Prática

do Ensino, Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado” (Cyrino, 2016, p. 29). No entanto, em cada compreensão havia sua especificidade, pois a “Prática do Ensino ou Exercícios Práticos do Ensino foi a primeira nomeação dessa atividade nos cursos preparatórios de docentes” e, segundo a referida autora, a Prática de Ensino constitui-se ainda como atividade atual dentro dos cursos de formação de professores, e já foi uma “disciplina na primeira metade do século passado” (Cyrino, 2016, p. 30). Nessa direção, Cyrino (2016) pontua que o Estágio Curricular Supervisionado é delineado como disciplina desde os anos de 1960, sendo o período em que se integrou o mesmo à legislação brasileira até os dias de hoje.

Nesse encaminhamento, Cyrino (2016), por meio dos estudos e das análises dos documentos, em âmbito nacional e internacional, pontua a existência de aspectos comuns nos dois cenários, no que se refere às concepções ou modelos de formação, decorrentes das características que permearam cada período ou contexto histórico.

Desse modo, traçando a trajetória dos modelos de estágio construídos historicamente, Cyrino (2016) apresenta três Idades da Formação Prática dos professores: a primeira idade, segundo a autora, refere-se à *aprendizagem artesanal*, marcada pela prática do método artesanal no desenvolvimento do estágio. A segunda é denominada *aplicação de modelos*, sendo uma concepção marcada pelas características técnicas, na aplicação de métodos e técnicas de ensino. Já na terceira idade ocorre o *aprendizado da profissão*, quando há uma preocupação com o aprendizado da docência no sentido da apropriação da cultura profissional docente e da aproximação com as instituições formadoras, universidade e escola, à luz do movimento de profissionalização do ensino.

A primeira idade ocorreu durante o período imperial e foi marcada pela perspectiva de compreender as técnicas a partir, estritamente, da observação do trabalho de professores mais experientes, do saber mecanizado, do aprender ouvindo, sendo uma formação artesanal do aprender fazendo (Rugiu, 1998). Nesse período no Brasil, as Escolas de Primeiras Letras eram responsáveis por formar os professores, inaugurando o aprendizado da prática exclusivamente pelo domínio do método Lancaster, no qual o futuro professor poderia se formar observando o docente modelar da Escola da Corte. Assim, a formação era oportunizada por um

“mestre”, que tinha o domínio do método mútuo e passava aos demais (Cyrino, 2016, p. 32).

Desse modo, nesse modelo de formação artesanal, a prática era permeada por “uma espécie de mistura entre talento pessoal, de intuição, de experiência, de hábito, de bom senso e de habilidades confirmadas pelo uso” (Tardif, 2014, p. 161). Nesse âmbito, organizava-se o saber em estratégias próprias, sendo o professor visto como um artesão, regido sob uma formação baseada na ideia de “ensinar tudo a todos” (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004).

Nesse caminho, especificamente a partir de 1835, o Brasil, tomando como base o modelo Francês, deu início à criação das primeiras Escolas Normais, em que se tinha como pressuposto uma aprendizagem mediante o respeito às regras e o domínio dos modelos de ensino (Cyrino, 2016; Tardif, 2013). Por conseguinte, o ensino nas Escolas Normais dava maior destaque aos estudos teóricos, e com isso vieram as críticas em relação à necessidade de uma formação de professores para a prática. Assim, para tal intuito, “foram criadas informalmente no final da década de 40 dos anos 1800 algumas escolas anexas às Escolas Normais, a fim de que os alunos-mestres pudessem realizar os exercícios práticos do ensino” (Cyrino, 2016, p. 33).

Nesse âmbito, a preocupação com a formação prática dos professores gerou discussões em publicações, “sendo tema de leis” em diferentes “províncias do Brasil a partir dos anos de 1840” (Cyrino, 2016, p. 33). Mediante esses aspectos, em um dos relatórios da Província da Bahia nos anos de 1848, houve menção aos professores que recebiam os alunos das Escolas Normais, sugerindo uma bonificação ao trabalho deles, tendo em vista que havia o intuito de aumentar a existência das referidas escolas para que os aprendizes pudessem exercitar a prática (Cyrino, 2016). Em face desses apontamentos, é possível observar nuances de um reconhecimento da atuação desses formadores em realizar tal papel, algo que até então não era um aspecto desenvolvido.

Assim, ocorre que no Brasil a atividade atual desses atores na formação prática dos futuros professores é realizada por meio de colaboração, pois “não contamos com dispositivos sistemáticos para sua seleção e formação, não lhes atribuímos uma designação específica no sistema educacional e comumente não os

remuneramos pelo desempenho de suas atividades formativas junto aos estagiários” (Sarti, 2013, p. 220).

Nesse sentido, segundo Cyrino (2016), ao se ter um reconhecimento da prática como aspecto fundamental na preparação dos mestres, passou-se a rejeitar as Escolas Normais; considerando apenas a aprendizagem da prática, criou-se, então, “o cargo de ‘professores adjuntos’, que dizia respeito à atuação de um aprendiz que auxiliava os professores que já estavam em exercício, preparando-os ‘de maneira estritamente prática’” (Cyrino, 2016, p. 34). Nesses exercícios, os futuros professores desenvolviam a aprendizagem das técnicas sem reflexão sobre o ensino.

Desse modo, permeavam-se elementos ainda de uma formação artesanal, no entanto, distanciava-se paulatinamente das concepções iniciais da compreensão da prática, pois, se anteriormente a mesma “tratava-se de uma simples reprodução das atitudes do mestre mais experiente”, passa-se então a ser vista como “aprendizagem de conteúdos a ensinar”, tendo assim o intuito de que a formação “ocorra em local específico, reconhecendo a contribuição do professor da escola anexa e a necessidade de um acompanhamento do professor da instituição de formação” (Cyrino, 2016, p. 35).

Na segunda idade, a formação para a docência era concebida pela compreensão dos métodos de ensino, da prática como domínio dos instrumentos e técnicas, sendo necessário ter os saberes suficientes para aplicá-los – a escola era, então, vista como lugar de aplicação. Sendo assim, havia a consideração de aspectos principais como o “saber se portar” (*ethos* profissional); “saber o que ensinar” (conteúdos); “saber como ensinar” (domínio de métodos) (Cyrino, 2016, p. 36).

Assim, no Brasil esse período demarcou-se com o “projeto de reforma da instrução pública de 1869, na gestão de José Carlos de Alambary Luz na Escola Normal de Niterói” (Cyrino, 2016, p. 36). Nesse contexto, suscitou-se a anexação de “uma escola pública primária para a prática do ensino” à Escola Normal, “para que os alunos-mestres pudessem aplicar e experimentar os métodos e materiais pedagógicos” (Cyrino, 2016, p. 36). Desse modo, os elementos que permeavam a

formação pautavam-se na compreensão de uma teoria para saber aplicá-la, e não apenas ter uma vocação para a docência.

Nesse caminho, a formação era baseada em adquirir primeiramente o saber coletivo a todos os alunos e depois o saber no que se refere à prática da profissão. Desse modo, as Escolas Normais ganharam força, “a partir da década de 70 do século XIX”, como lugares legítimos de formação, contribuindo para a compreensão do magistério como classe profissional (Cyrino, 2016, p. 36).

Seguindo essa perspectiva, no ano de 1879, a partir da reforma do ensino primário, houve como composição das disciplinas de formação no curso duas abordagens no que se refere à prática, sendo elas: “Pedagogia e prática do ensino primário em geral” e “Prática do ensino intuitivo ou lições de cousas” – essas abordagens “também aparecem no Regulamento da Escola Normal da Corte, em 1890, sob o Decreto n. 7684” (Cyrino, 2016, p. 38).

Com isso, torna-se mais evidente a especificidade do ensino, por abranger mais particularmente o conhecimento no que diz respeito à preparação do professor. O ensino tem um direcionamento no sentido da dominação do método intuitivo, gerando um movimento na publicação de livros didáticos, legitimando-se como regras comuns (Cyrino, 2016).

Assim, na década de 1930 integrou-se novamente uma nova reforma do ensino na formação de professores, que passou a ser realizada “tanto no Ensino Secundário como nos Cursos Superiores de Licenciatura” (Cyrino, 2016, p. 41). Desse modo, foi suscitando-se a ideia de ultrapassar “modelos de ensino e suas aplicações” (Cyrino, 2016, p. 41).

Nessa esteira de pensamento, segundo Cyrino (2016), com o Decreto nº 5816, de 1933, a formação da Prática do Ensino é evidenciada apresentando uma organização quanto ao seu exercício, baseando-se o parágrafo 1º nos seguintes aspectos:

[...] “a sub-seção de prática de ensino visará o treino profissional dos alunos, levando-os a observação, experimentação e participação do ensino, e dará também os cursos de administração escolar”. Além de prever a prática como centro da formação no art. 10º: “A secção de prática do ensino com as suas escolas de aplicação, deve tornar-se o centro á volta do qual gravitarão todos os outros cursos de formação profissional de alunos-mestres”. (São Paulo, 1933 *apud* Cyrino, 2016, p. 22).

Desse modo, a formação prática vai ganhando novos contornos com a criação dos cursos superiores para a formação de professores, superando paulatinamente os aspectos que destacavam o aprendizado do ensino pela “imitação ou na observação de modelos e avance com disciplinas voltadas para a área da educação, refinando-se, assim, o conhecimento profissional dos professores” (Cyrino, 2016, p. 42).

Nesse contexto, foi “a partir de 1962, parecer n. 292”, que a prática docente foi introduzida “sob a forma de Estágios Supervisionados, devendo ser cumpridos, de preferência, em escolas da comunidade” (Cyrino, 2016, p. 43). No entanto, a referida autora ressalta que essa nova abordagem, mesmo com os avanços nessa formação prática, “continuou com um caráter pautado na ciência experimental”, tendo em vista a ênfase grande sobre métodos de ensino e aplicação (Cyrino, 2016, p. 43).

Nesse sentido, com a “reforma universitária de 1968 (Brasil, 1968), algumas questões avançaram”, movimentando-se propostas com o intuito de superar a formação baseada no modelo 3+1, em que três anos eram compostos pela formação teórica e havia um ano de prática e matérias pedagógicas, desenvolvendo então um processo no que se refere à superação da prática como formação técnica, de um saber a aplicar. Assim, o estágio curricular e a formação de professores “passaram a ser regulamentados por diversos normativos legais em âmbito federal (Brasil, 1969, 1975, 1977, 1982, 1984, 1993, 1994, 1996)” (Cyrino, 2016, p. 43). Apesar disso, segundo a referida autora, esses normativos avançaram pouco “nas questões específicas da formação prática do professor”, pois, no Parecer CFE nº 4.873, de 1975, observaram-se abordagens em que se pautou a teoria em detrimento da prática (Cyrino, 2016, p. 43).

Importa ressaltar um dos marcos importantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), ao considerar os professores como profissionais da Educação, sendo também o ponto de partida para diferentes discussões e para a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior (Ananias, 2016).

A partir dos anos 2000, a terceira idade começou a ser desenvolvida nos discursos mais recentes, tornando-se a prática compreendida como elemento

formativo e norteador dos futuros docentes, e a escola vista como espaço oportuno para a reflexão e mobilização dos saberes. Nesse contexto, a formação para o ensino e a formação teórica passam a ocorrer de forma simultânea, não uma em detrimento da outra, mas ambas ao mesmo tempo (Cyrino, 2016). Nessa compreensão, importa destacar que o início dessa idade, no que se refere à valorização da formação prática, oscilou, pois apontava-se “a necessidade de mais prática nas escolas normais”, ou em contraponto solicitava-se mais “uma formação teórica mais específica da pedagogia” (Cyrino, 2016, p. 45).

Assim, a terceira idade da formação prática passa pela compreensão e o reconhecimento do momento do estágio como oportuno para o aprendizado dos futuros professores como uma experiência a possibilitar a reflexão, compreendendo a escola como espaço privilegiado de formação e mobilização dos saberes. Desse modo, “os avanços iniciaram-se nos anos de 2001 e 2002 (Brasil, 2001a e 2001b; 2002a e 2002b), momento em que o estágio foi pensado como um período de aprendizagem da profissão começando a partir da segunda metade do curso com 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado”, assim como passando a valorizar a existência de uma relação de parceria com a escola (Cyrino, 2016, p. 48).

Desse modo, legitima-se a necessidade da construção de um projeto de estágio construído e avaliado de forma planejada entre a “escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino” (Brasil, 2001a, p. 1). Nessa concepção da formação prática de professores, pautou-se a essencialidade de o estágio ser articulado no decorrer do curso, devendo o mesmo estar presente desde o início, permeando “toda a formação do professor” (Brasil, 2001a, p. 67).

Segundo Cyrino (2016, p. 49), nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Brasil, 2006) também é vista a compreensão do estágio como uma aprendizagem, sugerindo que o mesmo poderia ocorrer em diferentes espaços e níveis de ensino, “visando à preparação profissional do licenciando”. Nesse caminho, implanta-se uma lei específica para orientar os estágios em 2008, de todos os estudantes, referenciando-os como um “ato educativo escolar supervisionado”, visando também ao aprendizado das

atividades que são próprias da profissão (Brasil, 2008), “introduzindo uma maior estruturação entre instituição de ensino e parte concedente do estágio” (Cyrino, 2016, p. 49).

A referida autora destaca que, em 2015, houve nos normativos legais “o delineamento da Base Comum Nacional para a formação de professores”, e, com a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), desenvolve-se mais amplamente uma formação referenciada no contexto educacional, por meio do “reconhecimento de que a profissão docente é pautada em um desenvolvimento profissional” (Cyrino, 2016, p. 50).

Em razão disso, os normativos em que se determinou o aumento da carga horaria trouxeram avanços, ao considerar 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado e 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC) (Brasil, 2002b), bem como “a delimitação de princípios para a formação também foram grandes avanços” (Cyrino, 2016, p. 50). Entretanto, a referida autora destaca que, na compreensão da escola como um espaço de formação, não têm sido oferecidas, “à instituição, possibilidades de se constituir enquanto lugar formalmente responsável pela formação de futuros professores” (Cyrino, 2016, p. 50).

Desse modo, nesse processo faz-se necessário considerar os avanços nos normativos legais, suscitando também a busca por perspectivas no estágio, no intuito de “melhores condições de desenvolvê-lo de modo que formemos professores profissionais” (Cyrino, 2016, p. 51).

Segundo Cyrino (2016, p. 48), no Brasil identificou-se a ocorrência de um período “discursivo de transição entre a segunda e a terceira idade”. A referida autora o considera como discursivo, visto que observou nos normativos e nos estudos teóricos, “bem como experiências isoladas a tentativa de se avançar o modelo de formação ora acadêmico, ora técnico, no entanto nas práticas, tais discursos ainda não foram incorporados nacionalmente”.

Desse modo, é possível perceber que o século XX deu início paulatinamente a uma perspectiva da docência como profissão, no entanto a vocação e o ofício ainda estão imbricados na cultura docente, nas oscilações políticas e sociais.

Assim, compreendemos que essas perspectivas históricas apresentadas trazem contributos para discutir o ECS como lócus da profissão docente e do processo de profissionalização do ensino, no qual o futuro professor, em situações de práticas de aprendizagem, pode construir e fundamentar o seu conhecimento na pesquisa, reflexão, socialização, possibilitando o progressivo aprendizado da profissão.

1.5 Profissão docente

Os processos de formação de professores, especialmente os ECS na formação inicial, são momentos fundamentais para aprender sobre a profissão, tendo em vista a construção de um perfil profissional a partir das experiências propiciadas durante o estágio, em que o educando se aproxima do seu futuro campo de trabalho, possibilitando-lhe presenciar a realidade da dinâmica escolar em um diálogo entre teoria e prática. O ECS é, no processo de formação inicial nos cursos de licenciaturas, um eixo nuclear de aprendizagem da prática profissional (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019). Desse modo, parte-se da compreensão de:

[...] uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado (Brasil, 2001a, p. 10).

Nesse âmbito, os estudos (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019; Tardif, 2014) sobre a formação de professores têm suscitado reflexões no que diz respeito aos movimentos profissionais, destacando-se o processo de profissionalização do ensino (Holmes Group, 1986), que inaugura uma perspectiva teórica de análise da profissão docente⁶, fazendo conexão com autores que abordam a sociologia das profissões, pois a profissionalização do ensino integra os princípios e os fundamentos que subsidiam o ofício do professor (Tardif, 2014). Segundo Altet (2001), a docência como profissão implica considerar a passagem de um ofício artesanal, ou seja, conjunto de técnicas específicas, para a composição de uma profissão que se apoia nos conhecimentos racionais e especializados, “em que cada um constrói suas

⁶ O conceito de profissão, segundo Imbernón (2011), é um produto ideológico e do contexto, não sendo algo neutro, pois: “ver o docente como um profissional implica dominar numa série de capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competente em determinado trabalho, e que, além disso, o ligam a um grupo profissional organizado e sujeito a controle” (Imbernón, 2011, p. 28).

estratégias, apoiando-se em conhecimentos racionais e desenvolvendo sua especialização de ação na própria situação profissional, assim como sua autonomia” (Altet, 2001, p. 25).

Assim, essa perspectiva parte, entre outros aspectos, de que o conhecimento relacionado a determinada atividade necessita ter especificidade e racionalidade, em que os futuros profissionais possam aprender, paulatinamente, como se portar, as maneiras de fazer e de ser do grupo profissional.

A sociologia das profissões é marcada por contribuições teóricas distintas, sendo um campo que “elege como objecto de estudo os processos sociais através dos quais emergem e se afirmam os diferentes grupos profissionais” (Almeida, 2010, p. 116).

Sobre os aportes da sociologia das profissões, Souza Neto, Cyrino e Borges (2019, p. 57) abordam que, quando se refere “à profissão, profissionalização, profissionalismo e profissionalidade”, é necessário considerar as diferentes vertentes que analisam esses conceitos com olhares diversos, como as correntes “funcionalistas, interacionista e interacionista-simbólica”.

A vertente funcionalista desenvolveu-se inicialmente a partir das ideias de Durkheim (Coelho; Diniz-Pereira, 2017), reunindo também outros contributos teóricos, como o de Parsons e de outros funcionalistas. Na corrente funcionalista da sociologia das profissões, Parsons defendeu que o contributo principal “que distingue uma profissão é o conhecimento especializado, os conhecimentos teóricos tidos como legitimadores desta e o ‘ideal de serviço’ prestado à sociedade” (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019, p. 57), conhecimentos esses que seriam adquiridos durante a formação universitária.

Já na vertente interacionista, “os saberes são constantemente construídos e negociados pelos profissionais ao longo de sua vida e carreira, nos contatos com os seus clientes e com quem trabalham”, assim os saberes vão sendo incorporados por meio da socialização, de modo que aos poucos vão se desenvolvendo como profissionais (Coelho; Diniz-Pereira, 2017, p. 09). No entanto, esses saberes não precisam necessariamente ser apenas acadêmicos ou científicos. Nessa abordagem, a corrente interacionista foi desenvolvida principalmente nos estudos de Hughes.

Na abordagem interacionista-simbólica, houve um processo de cisão em relação à corrente funcionalista, tendo o conceito de profissão uma ampliação, no sentido de que “abriu espaço para que o poder profissional e o monopólio que ele cria sobre as atividades próprias da profissão fosse criticado”, apontando “a distância existente entre ‘os saberes oficiais da profissão’ e as tarefas que os profissionais realmente fazem na prática” (Coelho; Diniz-Pereira, 2017, p. 10). Assim, evidenciou-se uma releitura a partir de uma reflexão crítica, representada por autores que produziram trabalhos na linha neoweberiana, principalmente Freidson e Larson (Almeida, 2010). Os estudos desses autores na vertente neoweberiana discutem as questões em torno do profissionalismo, desvendando as relações das profissões com o poder.

Almeida (2010, p. 122) assinala que Freidson (1994) compreende o poder como o principal recurso que caracteriza as profissões; estas, por sua vez, se distinguem pelas especificidades das tarefas, pelo conhecimento e pelas competências requeridas na execução das atividades, sendo que o atributo principal do “poder profissional está ligada à capacidade dos próprios profissionais em controlar o trabalho em detrimento do controle pelos consumidores, pela administração das empresas ou pelo Estado”. Assim, Almeida (2010) descreve que Freidson (1994) parte de três compreensões principais como características que permeiam o poder profissional: a) Expertise – domínio de um corpo de conhecimento específico e das competências especializadas e reconhecidas socialmente por meio da existência de um monopólio; b) Autonomia – diz respeito à capacidade de controle sobre o conteúdo do trabalho; c) Credencialismo – controle institucionalizado sobre o acesso ao campo profissional (Almeida, 2010).

Larson (1977) considera as profissões como um projeto de ordem coletiva, com o objetivo de obter o controle do mercado, tendo reconhecimento social do trabalho (Almeida, 2010). A autora pontua como fundamental a apropriação de uma base cognitiva em que as profissões se alinham à universidade, “onde o conhecimento pertinente às mesmas é produzido. Quanto mais a base cognitiva é padronizada e científica e a preparação de novos profissionais institucionalizada e controlada pela profissão, mais favorável é a situação para a profissão” (Coelho; Diniz-Pereira, 2017, p. 13), podendo-se regular a entrada no campo profissional,

com o fechamento social “e o fechamento cultural de uma comunidade profissional através da apropriação de um saber legítimo” (Almeida, 2010, p. 123).

Nessa direção, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 53), ao abordarem a profissionalização docente, sublinham dois aspectos: a profissionalidade (interno) e o profissionalismo (externo), ambos ocorrendo em articulação. Contreras (2002), ao destacar a profissionalidade, a pontua como um tripé entre a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional, não em um sentido técnico. O referido autor sublinha ainda que a competência profissional vai além do saber fazer e é articulada ao compromisso com a comunidade e com a obrigação moral, desenvolvendo-se ambos em ligação, no que se refere a esses aspectos.

Desse modo, considera-se a profissionalidade como uma junção de requisitos que podem possibilitar o “ser” professor, permeando-se pela aprendizagem da docência, pelas atividades profissionais vivenciadas. No que se refere ao profissionalismo, busca-se nas práticas profissionais melhorar a qualidade no campo profissional. Assim, nesses conceitos, a profissionalização docente busca caminhar no sentido de ocupar efetivamente o *status* de profissão, mediante o reconhecimento social e a qualidade na formação de professores (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004). Dessa maneira, na formação do futuro professor, reitera-se uma educação em nível superior, consistente na aquisição de uma expertise em um conhecimento próprio e legítimo do campo da docência (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004).

Nesse âmbito do pensamento, na busca em afirmar a profissão docente, Nóvoa (2017, p. 1108) reitera ser importante “pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, isto é, como a formação para o exercício de uma profissão”, em uma necessária colaboração, integração a uma cultura profissional e exposição pública. “A imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação” (Nóvoa, 2017, p. 1114). Dessa maneira, privilegia-se, como eixo central da formação de futuros professores, viabilizar o ECS em situação de aprendizagem da profissão docente, apoiada em conhecimentos racionais, integrando práticas na própria situação profissional (Altet, 2001).

Desse modo, analisar os principais contributos teóricos no âmbito da sociologia das profissões possibilita-nos considerar a profissionalização enquanto um processo histórico e social, pelo que se discutem os modelos de profissão, suas

estruturas e o movimento de se afirmar enquanto grupo profissional que se distingue de outros grupos. Assim, reconhecer a docência como profissão implica considerar um corpo de conhecimento universitário sendo a base cognitiva da formação, norteando esses saberes em consonância com a prática, em articulação constante com o campo de trabalho docente e com a participação ativa dos agentes envolvidos, em especial dos coordenadores pedagógicos, foco da pesquisa, tendo em vista a construção de um espaço comum entre a formação e a profissão (Nóvoa, 2019a).

1.6 O estágio como construção da identidade profissional docente

O conceito de “identidade” é abordado na literatura pelo teórico Claude Dubar (2005, 2006) e, no âmbito da “identidade docente”, por autores como Antônio Nóvoa (2009), Selma Garrido Pimenta (2008) e Maurice Tardif (2014).

O estágio é um dos principais espaços nos quais o futuro professor pode constituir, inicialmente, os primeiros passos visando a construção de sua identidade docente, haja vista que, no momento do estágio, pode desenvolver e aprender sobre a cultura profissional, “adquirir postura e habilidades que propiciem uma leitura crítica do contexto educativo a partir da problematização das situações” (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015, p. 241).

Os estágios são espaços fecundos dentro dos cursos de formação inicial, podendo de fato contribuir com a construção da identidade dos futuros professores, quando atrelados a uma boa proposta de formação. Essa contribuição pode ser ampliada quando a parceria Universidade-Escola, de fato, ocorre (Vedovatto Iza *et al.*, 2014, p. 281).

Preceitua-se a construção da identidade docente no contexto das pesquisas na área de formação de professores como um processo evolutivo, fruto das relações históricas e sociais, no significado da profissão e em análise constante de suas atividades, “assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos” (Pimenta, 2002, p. 19).

A identidade docente construída baseia-se nas experiências profissionais possibilitadas em seu percurso. De acordo com Vedovatto Iza *et al.* (2014), a constituição do ser professor perpassa diversas implicações, desde a socialização

primária, como aluno da educação básica, seguindo para a formação inicial nos cursos de licenciatura, até tornar-se professor, continuando em constante formação.

Sob esse ponto de vista sociológico, Dubar (2005) compreende as identidades pessoais e profissionais como resultantes dos contextos sociais, em que as condutas são apreendidas e modificadas nas ações do sujeito em determinado grupo. Segundo o referido autor, a “identidade de qualquer ser empírico depende da época considerada, do ponto de vista adotado” (Dubar, 2006, p. 8).

Nessa direção, analisar o estágio como construção da identidade docente é compreender os elementos contextuais que acompanham e delineiam o perfil dos futuros professores. Dubar (2005) e Ciampa (1987) reafirmam a relevância do âmbito social e cultural do trabalho como fatores importantes na identidade, assim como o papel desempenhado por outras pessoas nesse processo e no momento histórico vivido.

Em razão disso, o campo de trabalho é um espaço de identificação, onde há os processos relacionais que influenciam “no processo de constituição da imagem de si e da identificação pelos outros” (Piolli, 2010, p. 5). Desse modo, o momento do estágio é permeado por muitas significações, sendo o ambiente escolar um local de constituição das formas identitárias, de socialização e de suporte ao futuro docente.

Nesse âmbito, ao pensarmos no estágio como lugar privilegiado para a apropriação da cultura e desenvolvimento da identidade docente, tem-se que esses aspectos não são predeterminados, mas sim suscetíveis a variáveis sociais, como o contexto de referência em que se está inserido, pois “é muito influente o papel dos grupos de pertença e de referência, na categorização social de perfis identitários e que permitem não só a construção da singularidade do indivíduo, mas também a sua inserção num grupo social específico” (Santos, 2005, p. 129).

Assim, o estágio deve pautar-se em uma relação pedagógica entre os profissionais integrantes de um grupo de trabalho e os formandos, estagiários que necessitam vivenciar socialmente e historicamente os diferentes contextos em que se situam. Isto porque a identidade é permeada pela coletividade e singularidade na relação de si próprio e com o outro. Segundo Dubar (2005), essa identidade não é fixa ou dada, mas, ao contrário, ela é uma reconstrução ao longo da vida. O autor

destaca que essa trajetória da construção da identidade não é limitada apenas às ações do sujeito, pois “ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições” (Dubar, 2005, p. 25).

Dessa forma, ao considerarmos esses aspectos, e tendo em vista as variáveis do contexto de referência, compreende-se então que a identidade sofre influência de diferentes campos, econômico, cultural, estrutural, subjetivo, social, e esses fatores vão atribuindo características ao sujeito (Dubar, 2005).

Nesse processo identitário relacional, o referido autor pontua que a composição da identidade envolve processos biográficos, ou seja, a identidade para si e a relacional, identidade para o outro. A partir disso, considera-se o primeiro processo como a imagem que se tem de si próprio e o segundo a imagem que o outro expressa sobre você. É importante então considerar que o estágio perpassa essas representações e as propicia ao sujeito por meio dessas relações.

Logo, enfatiza-se a mudança para um olhar sobre os espaços formativos por meio do estímulo à valorização da carreira, da formação e, em especial, a processos adequados no oferecimento dos estágios curriculares supervisionados, dada a sua extrema importância para a formação dos futuros professores. Assim, o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no desenvolvimento dos estágios pode basear-se na socialização das práticas na escola.

Sobre a socialização, é relevante considerar a escola de forma mais abrangente, além das dependências físicas, compreendendo-a como um espaço de possibilidades, interação, aprendizagens, onde os indivíduos se reúnem e convivem com a diversidade de opiniões e que está continuamente em transformação, pois os indivíduos que a ocupam possuem diferentes pensamentos e reflexões sobre os modos de agir. Isto influencia na forma como cada pessoa lida com as questões que a cercam, propiciando reavaliar determinadas condutas, quando possibilitadas reflexões no processo formativo.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre a figura do(a) coordenador(a) pedagógico(a), observa-se que esse(a) profissional interage com todos os integrantes da comunidade escolar, requerendo de sua função uma postura

articuladora, e assim vai configurando sua identidade por meio das relações sociais e de trabalho (Dubar, 2005).

1.7 A relação universidade e escola no contexto do estágio

No âmbito das discussões sobre a formação docente, a relação universidade e escola tem grande centralidade, em proposições que visam aproximar a universidade e a prática profissional. Em consonância com esses aspectos, as Diretrizes Curriculares Nacionais que regem a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, orientam que o estágio curricular supervisionado necessita de um projeto que deve ser planejado em conjunto, tendo uma relação de parceria entre a Universidade e a Escola (Brasil, 2001a).

[...] é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. (Brasil, 2001a, p. 1).

Diante dessas proposições, no que diz respeito a esses espaços formativos e ao lugar que ocupam no âmbito da formação docente e desenvolvimento profissional, Zeichner (2010, p. 487) apresenta o conceito de “*terceiro espaço*” com vistas a pensar uma formação que supere a dicotomia existente entre o “conhecimento acadêmico” e o “conhecimento prático profissional”.

Assim, o terceiro espaço se refere à criação de espaços híbridos, em uma formação sólida sustentada no diálogo entre professores e comunicação de suas práticas profissionais, nos diferentes espaços educacionais, com formação em alternância (Altet, 2001) permeada por interlocução entre a prática e reflexão, sendo o professor do campo escolar valorizado como formador de futuros professores. Zeichner (2010) comenta sobre ultrapassar o modelo de “fora para dentro”, ou seja, de apenas o professor do ensino básico para dentro da universidade, sem o considerar em um mesmo nível de relevância no que tange aos saberes do ensino. Nesse sentido, o terceiro espaço incentiva “um status mais igualitário para seus

participantes”, tentando ultrapassar as relações dicotômicas entre o conhecimento prático e o acadêmico (Zeichner, 2010, p. 487).

Esse espaço é considerado por Nóvoa (2017) uma “*casa comum*” da formação de professores no ambiente das universidades, “com uma ligação orgânica aos professores e às escolas da rede” (Nóvoa, 2019b, p. 8). Desse modo, para o autor:

Essa casa comum é um lugar universitário, mas tem uma ligação à profissão, o que lhe dá características peculiares, assumindo-se como um terceiro lugar, um lugar de articulação entre a universidade e a sociedade, neste caso, entre a universidade, as escolas e os professores. Nesta casa comum faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente (Nóvoa, 2019b, p. 9).

Desse modo, reforçar a relação entre os que compõem essa casa comum contribuiria para o desenvolvimento de uma cultura docente profissional. Por esse prisma, a universidade é de grande importância no percurso da profissionalização, porém, para além dela, importa considerar também a escola como lugar de formação, seguindo a ideia da alternância e relações de parceria entre a universidade e a escola.

Nessa esteira de pensamento, Nóvoa (2019b) salienta um novo ambiente de formação, em relações colaborativas entre professores que já atuam e os futuros professores, o qual o autor denomina de “*triângulo da formação*”. Assim, em cada vértice desse triângulo há um espaço que se constitui mediante a formação, como universidade, escola e professores, os quais se reúnem em um sistema dialógico, com igual importância, regido mediante o eixo, que é a profissão docente.

Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, verdadeiramente, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais. Para escapar a essa oposição inútil e improdutivo, precisamos encontrar um terceiro termo, a profissão, e perceber que é nele que está o potencial formador, desde que haja uma relação fecunda entre os três vértices do triângulo. É neste entrelaçamento que ganha força uma formação profissional, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão (Nóvoa, 2019b, p.7).

Nessa perspectiva, Nóvoa (2011), em seus estudos, assinala a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão:

[...] um bom programa de formação não é constituído por uma coleção de cursos ou de conferências. A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura *colectiva* das melhores formas de agir. (Nóvoa, 2011, p. 72, grifo do autor).

Os ECS são momentos oportunos e privilegiados de formação inicial, investigação sobre a prática do ensino, articulação teoria e prática, podendo efetivamente propiciar a construção da identidade docente dos futuros professores, quando integrados a uma proposta formativa. E essa contribuição, segundo Vedovatto Iza *et al.* (2014), amplia-se quando há a parceria entre universidade e escola em um intercâmbio de saberes. Sobre isso, Cunha e Prado (2010) observam que:

[...] a formação centrada na escola é aquela que acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento (Cunha; Prado, 2010, p. 104).

Nessa direção, Galindo e Santos Abib (2012) afirmam que a relação de parceria entre as instituições formativas existe desde que haja juntamente, e de forma clara, uma reflexão do professor sobre em que deseja formar-se. Com isso, é fundamental o contato mais próximo, o trabalho coletivo, em que se tenha, como afirma Nóvoa (2017, p. 1116), um objetivo comum para formar esses futuros docentes como profissionais, composto de uma “fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação”.

Em seu estudo, Gatti e Barreto (2009) reafirmam que o trabalho de parceria interinstitucional por meio dos estágios se mostrou vago, com entraves na relação de um trabalho contínuo. Nóvoa (2019a, p. 202) destaca um “tempo entre-dois”, entre a formação e a profissão, em uma relação entre universidade e escola no processo progressivo de apropriação da cultura docente. O autor defende uma formação de professores em um coletivo de trabalho, com “mudanças mais

profundas do que parecem à primeira vista na organização das escolas e da profissão docente” (Nóvoa, 2019b, p. 10).

Nesse contexto, entende-se o estágio como uma etapa imprescindível para a formação dos estagiários, sendo o diálogo entre a universidade e a escola compreendido como necessário à relação de parceria. Ao refletir sobre o âmbito da formação, tem-se que ela se desenvolve em princípios colaborativos, na socialização do conhecimento, na participação, entre outros aspectos.

Pensar o lugar da escola na formação dos professores pressupõe compreendê-la como “espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente” (Nóvoa, 2009, p. 41). Para o autor, é necessário que tanto a universidade quanto as instituições escolares tenham um estatuto de formador, favorecendo a adequação da prática pedagógica ao caráter formativo, e não de maneira isolada, desprovida de sentido.

O espaço escolar complementa o trabalho formativo das universidades e, quando há integração, possibilitam-se aprendizagens que corroboram a construção da identidade docente. Por outro lado, a falta de conhecimento e de processos adequados de integração na profissão docente pode gerar aos futuros professores tensões e sofrimentos em um movimento de se descobrir e se afirmar em um outro ambiente.

Tardif (2014) já mencionava que, por vezes, no ambiente escolar podem surgir situações que compõem há mais tempo o ambiente escolar, como a falta de interesse em auxiliar os novos na profissão, inerentes também a desafios advindos do campo educacional. De acordo com Ruy (2018), a tarefa de acolhimento aos iniciantes na profissão de ensino cabe à equipe gestora e também aos professores experientes na carreira, visto que a ausência de atenção e suporte favorece, por vezes, o sentimento de insegurança e descrença na docência. Desse modo, no campo da formação de professores fazem-se necessários posicionamentos na procura por ensejar práticas de ensino acompanhadas, mediadas e que possibilitem, no âmbito do trabalho, uma dinâmica organizacional que integre uns aos outros na profissão.

Desse modo, tendo em vista a importância dos aspectos mencionados acima, o próximo capítulo pretende analisar especificamente o profissional da coordenação pedagógica, foco desta pesquisa, sua constituição como um ator que compõe a equipe gestora, apontando elementos que caracterizam o seu papel, tendo também uma lente de aumento especialmente sobre o desenvolvimento do ECS.

CAPÍTULO 2 – OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS: CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo trata do “ser” coordenador(a) pedagógico(a), buscando compreender melhor o papel desse(a) profissional e a constituição de sua função. Assim, nesse intuito, buscaremos identificar os elementos presentes nas perspectivas teóricas sobre esse(a) profissional. Cabe destacar, porém, que não se pretende classificar o(as) coordenador(as) pedagógico(as), mas sim compreender os saberes envolvidos em suas ações, na prerrogativa de sua atuação formadora no âmbito docente.

A princípio, procuramos compreender o significado de coordenador(a). A palavra *coordenador(a)*, no dicionário Michaelis, significa: “Que ou aquele(a) que coordena, organiza ou relaciona; Etimologia derivada do particípio de *coordenar*+ or” (Michaelis, 2015). Assim, buscamos o significado de *coordenar*, tendo diversos significados:

1 Organizar e dirigir as atividades daqueles que trabalham visando um objetivo comum; gerir, dirigir, orientar. **2** Dispor ou classificar em ordem. **3** Dispor ou arranjar na devida ordem ou na posição própria. **4** Combinar(-se) em relação ou ação harmoniosas; harmonizar(-se) (Michaelis, 2015).

Nesse sentido, para o desenvolvimento da pesquisa, o significado que melhor descreve nossa compreensão sobre o significado de *coordenar* é o de “organizar e dirigir as atividades daqueles que trabalham visando um objetivo comum”. Desse modo, buscamos também analisar o significado da palavra *pedagógico*, no dicionário Michaelis, que trouxe os seguintes elementos: “1 Relativo a ou próprio da pedagogia. 2 Conforme os princípios da pedagogia”. Assim, tem-se como derivação da etimologia do termo *pedagogia*, que diz respeito a: “1 Ciência da educação e do processo de ensino e aprendizagem. 2 Conjunto de doutrinas, princípios e métodos que visam assegurar uma educação eficiente. 3 Método de ensino. 4 Profissão ou exercício da arte de ensinar” (Michaelis, 2015). Dessa maneira, entre os termos, compreendemos como um elemento principal, para contribuição da pesquisa, o significado que se refere à “Ciência da educação e do processo de ensino e aprendizagem”.

Por essas perspectivas, destacamos que a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) remete a ações integradas e intencionais no âmbito de seu trabalho. Nesse caminho, “responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino” (Libâneo, 2004, p. 219), sendo, então, uma atuação que se permeia por inter-relações no espaço de ensino-aprendizagem.

Apesar desses aspectos de grande relevância nas ações do(a) coordenador(a) pedagógico(a), a figura desse(a) profissional pode ser percebida como um(a) agente fiscalizador(a) no campo de trabalho, isto devido ao processo histórico da caracterização de sua atuação. Com isso, retomar aspectos relevantes na trajetória histórica dos coordenadores pedagógicos nos possibilita entender o surgimento dessa função.

Nesse sentido, devido ao desenvolvimento nas esferas sociais, políticas e econômicas, exigiram-se responsabilidades no que se refere a controlar o processo educativo no interior das escolas. Dessa maneira, por volta do século XVIII, o estado passou a assumir a responsabilidade pela educação e, em decorrência da expansão das escolas, surge a necessidade de fiscalizar as instituições escolares, surgindo a figura do inspetor escolar para exercer tal função. Essas perspectivas de controle e monitoramento prosseguiram até o final do século XIV, pois, a partir do início do século XX, os inspetores passaram a desenvolver um trabalho junto à formação dos educadores, sendo um caminho precursor para o posterior papel dos coordenadores pedagógicos (Domingues, 2009; Scandalo, 2023).

[...] dentro da conjuntura da época, [os inspetores] exerciam e promoviam o aperfeiçoamento dos educadores em serviço por meio de conselhos aos jovens professores e também aos mais experientes, de aulas de demonstração, de orientação metodológica e sugestão de material colhido em outras escolas por eles inspecionadas (Fusari, 1997, p. 52).

Assim, na década de 1960, via Parecer nº 252/1969, estabeleceu-se a Resolução nº 02/1969, que determinou os seguintes elementos na função do curso de pedagogia: “formar professores para o ensino normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e dos sistemas escolares” (Manarin; Portelinha, 2019, p. 195). Desse modo, surge a figura do supervisor educacional, para realizar atividades de orientação

pedagógica, bem como para assumir a função de fiscalizador dos sistemas escolares (Domingues, 2009; Scandalo, 2023).

No entanto, ocorreram críticas e resistências sobre o papel da supervisão, sendo mal visto pelos professores, “pois viam nos respectivos profissionais o poder de ditar os procedimentos ou apontar as inadequações observadas no trabalho. Com este poder conferido aos supervisores, a função supervisora ganhou contornos cada vez mais burocráticos distanciando-os das questões pedagógicas” (Franco; Campos, 2016, p. 40). Assim, os debates referentes às problemáticas apontaram para a necessidade de uma definição em caráter complementar, considerando relações mais articuladas no contexto escolar. Com isso, em 1977 ocorreu uma publicação do Ministério de Educação e Cultura, que trouxe um viés integrando a ação da orientação à de supervisão.

Nesse contexto, sucessivos estudos e pesquisas buscaram compreender as profissões que compunham o magistério, instalando um paradigma educacional que se fundamentava na ideia de que as diferentes funções e atores envolvidos no âmbito educacional tinham unicamente um determinado objetivo, que se pautava no sucesso da aprendizagem dos estudantes. Desse modo, cada qual com sua função específica teria contribuições para dar, convergindo em ações relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

Dentro desse panorama de necessidades de reformulações e pelos movimentos sociais de luta, houve a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, “que define, no artigo 22 inciso XXIV, a ‘competência da União, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional’, [de modo que] vislumbrou-se uma nova reforma na legislação educacional” (Franco; Campos, 2016, p. 42).

Essa nova legislação trouxe para o interior das instituições de ensino novas responsabilidades que apontaram para o trabalho em equipe como possibilidade de garantia de maior qualidade às ações educacionais. Essa maneira de conceber a escola trouxe, por consequência, a necessidade de profissionais que coordenem esta equipe na construção de um projeto educacional voltado para alguns princípios. A legislação, dessa forma, acabou por legitimar a função de coordenação (Franco; Campos, 2016, p. 42).

Diante desses novos indicativos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394, de 1996, trouxe grandes contribuições. Na década de 1990, a função do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) é atrelada à gestão educacional, tratando a docência de forma diferenciada e exigindo aos(às) profissionais da educação a experiência em sala de aula como um dos requisitos (Franco; Campos, 2016). Segundo Domingues (2009), a nomenclatura “coordenador pedagógico” surge em meados dos anos 1980, na rede municipal de ensino de São Paulo, e também em alguns outros Estados e Municípios brasileiros. No entanto, a LBDEN não estabeleceu a questão das nomenclaturas, “deixando a critério de cada sistema de ensino a definição de quais seriam as demais funções do Magistério e, consequentemente o conjunto de âmbitos e atuações” (Franco; Campos, 2016, p. 42).

A nomenclatura adotada atualmente para os diferentes especialistas em educação encontra referência em uma designação particular de cada sistema de ensino. No caso da coordenação pedagógica identificamos as seguintes terminologias: coordenador pedagógico, professor coordenador, orientador pedagógico, analista pedagógico, coordenador educacional (Franco; Campos, 2016, p. 36).

Nessa nova organização, a LDBEN conferiu um suporte à prática da coordenação pedagógica, visto que a referida função passa a ter um maior significado, como parte da gestão da educação. Desse modo, o desempenho da função de coordenar, com essa nova configuração, tem por incumbência a articulação de todo o trabalho escolar, contemplando a proposta da escola e não mais um perfil de fiscalizador e controlador burocrático das ações do professor (Franco; Campos, 2016).

Sendo assim, dentro desse âmbito, entre os diferentes atores que integram a instituição educativa, tem-se o(a) coordenador(a) pedagógico(a) como um(a) profissional que acompanha especificamente as ações pedagógicas desenvolvidas na escola. Em seu papel, atua como articulador(a) da equipe escolar, dialogando com os que compõem o ambiente educativo, em acompanhamento do trabalho docente. No entanto, é relevante destacar que esse(a) profissional, antes de desempenhar a função de coordenador(a), passa pelo exercício da docência, ou seja, de professor(a), como abordado por Oliveira (2009):

O coordenador pedagógico é antes de tudo um professor. Ele passa por todos os processos de construção de identidade docente antes de se identificar como coordenador. O coordenador pedagógico constitui-se como um professor, mas, ao assumir a função de coordenador pedagógico, ele é destituído de sua identidade docente para assumir a identidade de coordenador (Oliveira, 2009, p. 58).

Assim, as relações de diálogo entre esse profissional e a equipe docente ocorrem entre pares, pois, semelhantemente, todos são educadores. O que ocorre é que, após vivenciar a docência, esse profissional inclina-se para o caminho da gestão, passando por um processo significativo de construção e reconstrução de sua identidade. Nessa fase da carreira, o docente vai se constituindo por meio das aprendizagens que vão propiciando o seu amadurecimento, a composição de suas experiências e seus saberes específicos. Quando esse profissional se integra à gestão escolar, ocorre uma nova configuração, propiciando a ele assumir uma postura de coliderança e coordenar a equipe para um objetivo alinhado ao compromisso da escola com a educação.

Nesse sentido, cabe destacar que a figura do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no âmbito da constituição de seu termo profissional é rodeada por uma variação de expressões em que pode ser encontrada em diferentes municípios, estados, nas regiões do Brasil, como: “professor-coordenador, orientador pedagógico, pedagogo e supervisor pedagógico” (Placco; Almeida; Souza, 2011, p. 227). Desse modo, constitui-se um processo de uma identidade formativa em construção, pois, segundo Domingues (2009), a identidade dos coordenadores pedagógicos, a partir da década de 1980, vem sendo ressignificada.

2.1 O papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no desenvolvimento do estágio curricular supervisionado

Compreender o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é adentrar um contexto do cotidiano escolar que envolve a interação com outros indivíduos, seus posicionamentos, saberes, experiências, assim como lidar com os desafios nos processos de formação docente, as urgências do sistema educacional e, por vezes, as múltiplas atuações na escola.

Assim, importa ressaltar que a atuação da coordenação pedagógica é imprescindível para o desenvolvimento educacional do coletivo da escola, contudo ela não se desenvolve sozinha, pois as ações e os objetivos traçados devem ser assumidos por todos da equipe. Segundo Placco e Souza (2008, p. 27), o envolvimento em prol do trabalho coletivo “pressupõe integração de todos os profissionais da escola, a não-fragmentação de suas ações e práticas”, tendo no agir atividades intencionais e refletidas que propiciem “o enfrentamento dos desafios presentes na escola, de modo que uma ação coesa e integrada dos gestores da escola – direção e coordenação pedagógico-educacional – e dos demais profissionais da educação” possa resultar em mudanças positivas.

Ao olharmos especificamente para o estágio curricular supervisionado, como um acontecimento que se desenvolve no interior das escolas e se inter-relaciona com um grupo profissional de professores em exercício, a mediação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) nesse contexto ancora-se na concepção de seu papel fundamental na formação docente, articulando propostas e práticas pedagógicas, mudanças de posturas, fortalecendo o coletivo e incitando a parceria e o compromisso no campo de trabalho (Placco; Almeida; Souza, 2011).

Desse modo, a atuação da coordenação pedagógica articula e possibilita diálogos ao redor de um objetivo comum dentro do processo educacional, enfatizando-se, assim, especificidades diferenciadas em suas ações:

O coordenador atua sempre num espaço de mudança. É visto como um agente de transformação da escola. Ele precisa estar atento às brechas que a legislação e a prática cotidiana permitem para atuar, para inovar, para provocar nos professores possíveis inovações (Almeida; Placco, 2006, p. 19).

Nesse pensamento, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) é um(a) profissional cujas ações/attitudes podem ser desencadeadoras de um processo de mudança. Sua atuação conduz os delineamentos dos trabalhos pedagógicos que ocorrem na escola, suas atividades de mediação no processo de ensino-aprendizagem podem propiciar o aprimoramento da ação pedagógica e contribuir na superação de perspectivas aplicacionistas e individualistas. Nessa direção, o papel desempenhado pelos coordenadores no desenvolvimento do processo formativo reflete-se em nortear e redirecionar percursos pedagógicos (Almeida; Placco, 2006). Assim, destaca-se para esses profissionais a responsabilidade pela intervenção, para o

avanço profissional dos professores, de forma reflexiva, crítica, positiva e coerente (Domingues, 2009).

Desse modo, cabe ressaltar que a postura da coordenação pedagógica no desenvolvimento dos estágios incide em um bom acolhimento, na perspectiva de olhar os estagiários como futuros professores que estão chegando, tateando a realidade da escola. Assim, é importante o favorecimento à inserção no espaço escolar, intermediando o contato com a equipe docente, bem como com a cultura da escola. Para tanto, articular a equipe de educadores na direção do comprometimento com o trabalho, do lugar a ser ocupado pelos professores com o compromisso social e da importância de ações cooperativas e coletivas poderá influir e estabelecer bases consistentes de aprendizagens e escolhas conscientes na aprendizagem da profissão dos licenciandos. Com isso, Orsolon, ao falar do compartilhamento de experiências no trabalho de articulação com os professores regentes de sala, pontua que:

Compartilhar essas experiências no pensar e no agir possibilita ao coordenador rever seu papel, historicamente dado, de supervisionar, de deter informações, para “co-visionar”. Nas relações com o professor, institucionalmente hierarquizadas, criam-se possibilidades efetivas de aprender junto, de complementar o olhar, de ampliar as perspectivas de atuação em sala de maneira menos fragmentada (Orsolon, 2003, p. 25).

Nesse sentido, Placco, Almeida e Souza (2011, p. 230) evidenciam três eixos que caracterizam o papel do(a) coordenador(a) – formador, articulador e transformador. Desse modo, ao discutirem o papel formador do coordenador pedagógico, pontuam ser necessário o oferecimento de condições ao professor regente de sala, para que aprofunde seus saberes específicos e transforme esse conhecimento em ensino. As autoras destacam que estão imbricados a esse papel formativo dois dos principais compromissos, sendo: “os papéis de articulador e transformador. Como articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo; como transformador, tendo participação no coletivo da escola, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação”.

Assim, ao considerarmos o acontecimento do ECS na centralidade do contexto escolar, reafirmamos a abordagem de Cunha e Prado (2008) na qual se evidencia a figura do(a) coordenador(a) pedagógico(a) como articulador(a) de um processo que coloca a escola como coformadora e lócus de formação. Desse modo, o

coordenador(a) pedagógico(a), ao integrar esse elo formativo, pode propiciar o desenvolvimento do aprendizado da profissão dos futuros professores (Cyrino, 2016), sendo um(a) interlocutor(a) privilegiado(a) entre os professores regentes de sala, favorecendo um contexto profícuo de ação e reflexão a partir da qualidade da prática profissional, “em função do que requer o trabalho educativo” (Contreras, 2002, p. 74).

O coordenador medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar sua prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma postura inovadora e para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões (Orsolon, 2003, p. 22).

Desse modo, corroboramos as proposições de Franco (2008, p. 03), ao discorrer que os profissionais da coordenação pedagógica em sua função formativa necessitam estar voltados “à organização, compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis”. Nesse viés, Almeida e Placco (2006, p. 53-57) destacam ações no papel da coordenação pedagógica, ao atuar no desenvolvimento dos processos formativos:

- 1) Responsabilidades partilhadas: envolver os demais em prol da conscientização de cada ator no desempenho de sua função, com vistas à efetivação dos objetivos propostos.
- 2) Interlocução participada: desenvolver uma rede de comunicação ampliada entre os educadores da unidade escolar, enfrentando juntos os desafios e construindo respostas. Implica ouvir, dialogar, estar predisposto, com ações decorrentes de um objetivo comum.
- 3) Confronto cotidiano: confronto consigo mesmo, com o outro e com a mudança, repensando e reposicionando-se frente às experiências no decorrer do trabalho, desenvolvendo a consciência crítica.
- 4) Tempo e movimento: considerar que no cotidiano há idas e vindas, no que se refere às transformações da prática, no tempo e no espaço.
- 5) Olhares do coordenador pedagógico-educacional: ter um olhar atento e cuidadoso, organizando ações formadoras. Buscar um olhar da constatação, investigação, análise e reflexão. Indicar caminhos, propondo a superação dos obstáculos.

- 6) Formação do próprio coordenador pedagógico-educacional: formação de sua própria consciência crítica, condizente com os compromissos sociais, a tarefa de formação, sem perder de vista a identificação, estabelecendo consigo mesmo e com os demais educadores na escola as relações sociais/interpessoais.
- 7) Integração profunda entre as ações propostas pela escola em seu projeto político-pedagógico, a realidade social da escola e a prática social/profissional dos docentes: possibilitar a inserção da prática da escola na realidade social, subsidiada por fundamentos teóricos, sendo necessário a prática dos educadores ser também reconhecida, refletida e confrontada com a realidade da escola.

Desse modo, entendemos que esses aspectos propiciam o desenvolvimento de ações que se relacionam a um saber fazer, um saber ser e um saber agir permeados por um processo dinâmico na mediação do fazer pedagógico (Orsolon, 2003). Assim, como continuidade, no subitem a seguir abordaremos especificamente as perspectivas de acolhimento e acompanhamento como um exercício oportuno para a integração dos licenciandos no espaço escolar.

2.2 Caminhos na articulação com o trabalho formativo: acolhimento e acompanhamento de futuros professores

Ao considerarmos o Parecer CNE/CP nº 28/2001, que estabelece orientações aos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2001b), a referida legislação brasileira denomina a unidade escolar como “acolhedora”. Tal como a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, pontuando-o como ato educativo escolar supervisionado, no qual se deve ter um acompanhamento efetivo. Nesse contexto, dedica-se uma atenção especial à investigação sobre as implicações formativas no que se refere ao acolhimento e acompanhamento de futuros professores (Cyrino, 2016; Sarti; Araújo, 2016).

O acolhimento é considerado como ações específicas que vão além do recebimento do estagiário, trata-se de um maior envolvimento e colaboração

daqueles que estão envolvidos na relação com o estágio, e especificamente pressupõe integração com o professor da sala de aula (Sarti; Araújo, 2016).

Sobre o acompanhamento, considera-se que o mesmo envolve práticas mais avançadas, visto que há uma intencionalidade em organizar-se para estar em uma dinâmica que favorece o acompanhado, explorar seu potencial e sustentá-lo com ações sistemáticas em prol de vivências formativas (Sarti, 2014).

A partir desses apontamentos, observa-se a potencialidade do estágio curricular, quando se pauta no apoio, na busca e no envolvimento, dinâmica esta tida como um processo importante para a formação integral do futuro professor, no contato com o campo da docência, experienciando os desafios inerentes ao contexto de atuação. Segundo Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 124), as experiências positivas advindas dos estágios podem propiciar ao futuro professor um contato mais “estrito com a pesquisa, [...] desenvolvendo postura de pesquisador, a partir das situações observadas no campo de estágio, elaborando projetos de pesquisa que lhes permitam compreender a realidade em que estão inseridos”.

Em razão disso, Pimenta e Lima (2004) abordam que, dentro das possibilidades de formação e acompanhamento no estágio, configura-se também a oportunidade de:

Mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro lado, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (Pimenta; Lima, 2004, p. 46).

Dessa forma, é importante desenvolver atitudes e perspectivas que ressaltem a escola como parceira de formação dos novos professores, onde permeiam implicações formativas no acompanhamento de futuros professores (Souza Neto; Sarti; Benites, 2016).

Faz-se relevante pontuar que, dentro desse período de aprendizagem da docência, há incertezas, e nesses desafios o acolhimento e o trabalho sistematizado para apoiar o futuro professor é essencial. Nóvoa (2009, p. 38) reitera as aprendizagens advindas do estágio “como [algo] fundamental para consolidar as bases da formação, que deve ter como referência lógica de acompanhamento, de

formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente”.

A aprendizagem do fazer docente é um processo em que os futuros professores precisam se integrar a uma nova dimensão, e nessa perspectiva a universidade procura discutir a dimensão histórica e social da educação e dos saberes, a fim de que os formandos possam compreender a dimensão do ensino e a importância do ambiente escolar como lugar onde os conhecimentos são reinterpretados em função das necessidades específicas do trabalho, ou seja, há a ressignificação dos saberes a partir das vivências (Souza Neto; Sarti; Benites, 2016).

Vedovatto e Souza Neto (2021) sublinham que muitos estudantes, por vezes, vivenciam os estágios sem alguém que efetivamente os acolha e os acompanhe nesse processo de desenvolvimento profissional. Aliado a isso, há que se destacar o quanto o estágio dentro da formação é importante, assim como as instituições que recebem os estagiários, pois o acolhimento e o conhecimento da escola são importantes nesse movimento.

Na formação docente, é fundamental compreender a profissão também a partir das vivências, apreendendo a cultura, os valores e o significado de tornar-se professor. Flores (2015) salienta que é no estágio curricular que essa apreensão se inicia, no momento de reflexão, indagação, articulando seus conhecimentos teóricos, tendo em vista a (re)construção de saberes mobilizados pela prática pedagógica. Assim, “uma das características da formação em serviço é possibilitar o contato com as experiências e reflexões que possam ser úteis à compreensão e à solução dos problemas presentes nas práticas profissionais” (Christov, 2009, p. 37).

O estágio curricular supervisionado é o primeiro contato do licenciando com o cotidiano da sala de aula, em um contexto não mais de aluno, mas como um futuro professor, porém ainda sem o responsabilizar pela sua atuação docente (Lima *et al.*, 2006). Segundo Araújo (2019), a identidade docente é constituída nas possibilidades e no contexto de referência no qual o estagiário está inserido, ou seja, uma inserção profissional acompanhada e estimulada favorece o reconhecimento da escola como seu futuro campo de trabalho; sendo assim, segundo o autor, deve-se entender o estágio como norteador na profissionalização dos formandos.

2.3 Coordenador(a) pedagógico(a): saberes e práticas

Neste subitem, temos como propósito compreender os saberes necessários e as práticas do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no campo da formação docente nas escolas. Pois, como formador(a), esse(a) profissional atua juntamente aos professores, com ações intencionais na mediação do saber. Com base nisso, em interligação com os saberes estão as práticas; nesse sentido, os contributos teóricos de Orsolon (2003) nos auxiliam na análise da atuação desse(a) profissional.

Segundo a autora, a ação do(a) coordenador(a), assim como a dos professores, se articula a um saber fazer, um saber agir e um saber ser, envolvendo as dimensões técnica, humano-interacional e política, sendo um processo em constante interação e que se materializa em sua atuação prática. Nesses termos, a ação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) pode propiciar a transformação. Desta forma, quando há um planejamento de suas ações, traz sentido ao seu trabalho (dimensão ética) e lhe dá uma finalidade (dimensão política) (Orsolon, 2003). Assim, segundo a referida autora, no processo de planejamento do trabalho, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) organiza seus saberes a fim de realizar ações intencionais.

2.3.1 Saberes

Os saberes profissionais daqueles que exercem atividades relacionadas à coordenação pedagógica apresentam um ponto de discussão relevante e que suscita reflexões sobre quais saberes são demandados desses profissionais. Nesse sentido, presumindo que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) é antes de tudo um(a) professor(a), assim como também é um requisito ter licenciatura para o ingresso no referido cargo no município de São Carlos-SP, foco desta pesquisa, abordaremos a compreensão de Tardif (2000) sobre a palavra “saber”. Segundo o referido autor, a noção de “saber” remete a “um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber ser” (Tardif, 2000, p. 10).

Desse modo, mediante essa abordagem do saber, consideramos que são aspectos imbricados no contexto de trabalho em que em suas vivências e relações sociais possibilitam aprendizagens e significado as suas ações. Placco, Almeida e Souza (2011, p. 234) revelam diferentes tipos de saberes que se ligam à ação de coordenar, como:

[...] articular diferentes tipos de saberes; dominar saberes gerenciais, curriculares, pedagógicos e relacionais; inovar e provocar inovações; acionar saberes práticos adquiridos com a experiência cotidiana; atentar às mudanças na sociedade e respeitar as pessoas com quem atua, considerando seus medos e suas frustrações; e repensar a formação de professores em curso na sua escola, lutando para garantir seu espaço e constância.

Dessa maneira, são saberes considerados necessários e que também são próprios de sua experiência em suas atividades na escola, modos de organização, configurando-se também como saberes. Corroborando tal entendimento, Quirino (2015), em seu estudo, aborda os saberes específicos a serem mobilizados pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a), que não se referem ao domínio dos conteúdos didáticos dos professores regentes de sala, mas sobretudo aos conhecimentos que envolvem a gestão educacional, tanto no que diz respeito ao ambiente da instituição escolar, seja externo e interno, quanto à questão cultural, ao clima da organização e às dinâmicas das estruturas formal e informal.

Nessa compreensão, Orsolon (2003) aborda que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) precisa ter as competências de ler, observar e também congregar as necessidades daqueles que atuam na escola, trazendo ao contexto de trabalho novas ideias e orientações, a fim de que haja o comprometimento e compromisso do grupo.

Assim, segundo Quirino (2015, p. 42), “tais saberes devem ser buscados na educação continuada, em cursos direcionados para a sua área de atuação e construídos na sua experiência pessoal e profissional”.

Nessa esteira de pensamento, o(a) profissional na função de coordenador(a) pedagógico(a) e como formador(a) necessita de condições, habilidades e do preparo pedagógico que possibilite a ele(a) conduzir as formações e articular o trabalho junto à equipe escolar. Pois, “constituir-se formador é processual, o que significa entre outras coisas, tempo, investimento pessoal e disponibilidade para rever-se”

(Pelissari, 2007, p.07). Dessa maneira, é relevante mencionar os aspectos que Placco, Almeida e Souza (2011, p. 283) destacam no que se refere à urgência em oportunizar aos coordenadores pedagógicos uma formação específica, para que possam constituir-se e perceber-se formadores, em que:

[...] sejam discutidas e contempladas as especificidades de sua função, como: habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento). Esse tipo de formação poderia contribuir para a constituição de um CP aberto à mudança, ao novo, ao outro e à própria aprendizagem, capaz, portanto, de não só promover, mas de pensar, planejar e desenvolver a formação continuada de seus professores na escola.

Desse modo, a formação de coordenadores pedagógicos reforça a compreensão da importância de suas ações. No entanto, Domingues (2009) revela que por vezes há a associação entre o cargo de professor e o de coordenador como tendo o entendimento de que para o exercício do segundo basta a experiência docente. Entretanto, cabe ressaltar que para o(a) profissional, ao assumir a função de coordenador(a), novas especificidades surgem inerentes ao trabalho, decorrentes da expansão de sua atuação ao gestar os processos educacionais, as quais requerem novos saberes, configurando e reconfigurando sua identidade por meio das relações sociais e de trabalho (Dubar, 2005). Assim, o profissional no exercício da coordenação pedagógica necessita de identidade, clareza de objetivos, subsídios teóricos e dos saberes necessários à prática para o exercício desta atuação.

Partindo dessas considerações, baseamo-nos então em que o desenvolvimento dos saberes se integra à capacidade de promover mudanças, no diálogo com a equipe, propiciando a reflexão e a transformação de posturas dos professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

2.3.2 Práticas

Sobre o exercício profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a), Almeida (2005) pontua que é implicado por relações interpessoais entre diferentes elementos, sendo eles a direção, professores, alunos, pais, outros coordenadores e os órgãos centrais, como a secretaria da educação. Nesse sentido, o papel que

exerce demanda características e tarefas próprias, a fim de contemplar os diferentes grupos da escola.

Em relação à atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) junto aos professores, Clementi (2009) destaca que esse(a) profissional atua voltado(a) à formação dos docentes, na organização de reuniões, atualizações dos planejamentos e instigando reflexões e discussões sobre a prática diária desses professores, em uma relação mais acompanhada, especificamente, na “execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição” (Geglio, 2005, p. 115).

Placco e Silva (2006) defendem a integração, o trabalho coletivo comprometido em promover práticas efetivas e ações educativas. Assim, nosso olhar para o(a) coordenador(a) pedagógico(a), no âmbito dos estágios supervisionados, caminha na direção de evidenciar atitudes por meio da atuação desse(a) profissional no desempenho de ações integradas, de mediação e de diálogo entre os diferentes profissionais presentes na escola.

Desse modo, enfoca-se o papel do(a) pedagógico(a) como facilitador(a) e mediador(a), tanto no acolhimento e acompanhamento dos estagiários, quanto na organização e discussão junto aos docentes que recebem os futuros docentes nas salas de aulas. Pois, segundo Orsolon (2003), as ações do(a) coordenador(a) pedagógico(a), enquanto agente de transformação, são capazes de desencadear mudanças no professor, por meio de atitudes nos processos de formação continuada. Nessa direção, Franco (2008) considera como:

[...] fundamental ao profissional da coordenação pedagógica perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e compromissado (Franco, 2008, p. 120)

Destarte, Franco (2016) pontua que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) conhece as demandas da instituição escolar e dos que nela atuam. Em razão disso, é relevante considerar o papel desse(a) profissional e especificamente as implicações de sua atuação junto aos formandos que integrarão esse futuro campo de trabalho.

Sobre a atuação desse(a) profissional, Mate (2006) aborda que ela se constrói a partir da vivência diária na escola, por meio das demandas e das questões que emergem. Nessas relações, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) vai moldando suas funções, em atividades geradoras que implicam a tomada de consciência, conquistando seu espaço. Com base nisto, Torres (2007) afirma que, no âmbito interpessoal, os docentes identificam e legitimam a autoridade do(a) coordenador(a), tendo a percepção do(a) mesmo(a) como mediador(a) nas ações pedagógicas.

Almeida (2005) destaca como fundamental ao(à) coordenador(a), como elemento-chave na ação educativa, ter olhar atento, escuta ativa e falas autênticas, pois estas características contribuem para uma comunicação mais efetiva, auxiliando nas diferentes interações que o(a) circundam. Por meio disso, as ações do(a) coordenador(a) pedagógico(a) devem ocorrer no espaço coletivo de trabalho, em reflexões constantes, junto aos professores, auxiliando-os no pensamento das práticas e especialmente no acompanhamento efetivo do trabalho e formação desenvolvidos junto aos estagiários de docência. Cunha e Prado (2008) salientam que nesse espaço coletivo haja socialização das experiências, mobilização e reconstrução dos saberes e das identidades.

Ao pensarmos na formação de professores, especificamente no papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no desenvolvimento do ECS, tem-se que nem sempre há uma nitidez sobre a função, pois por vezes esse(a) profissional desempenha tantas atividades burocráticas e administrativas que acarretam sobrecarga e põem-se em ordem de prioridade, em detrimento das atividades de acompanhamento formativo.

Mate (2006) salienta que a falta de clareza sobre o seu papel profissional gera insegurança. Com base nisso, faz-se fundamental ter clareza na condução dos processos pedagógicos e nas condições organizacionais que influenciam na relação de acolhimento e acompanhamento, especialmente aos futuros docentes. Nesse sentido, é salutar considerar as implicações inerentes às ações do(a) coordenador(a) pedagógico(a), o(a) qual tem um importante papel junto à unidade escolar.

Conhecer como o(a) coordenador(a) pedagógico(a) atua, concernentemente ao seu cotidiano nas unidades educacionais, possibilita uma melhor compreensão de como a sua identidade está sendo construída. Ao pensarmos na figura do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e em suas ações, compreende-se que o(a) mesmo(a), no desempenho de seu exercício profissional, insere-se em um grupo de referência, que Santos (2005, p. 129) caracteriza como “grupos de pertença e de referência, na categorização social de perfis identitários e que permitem não só a construção da singularidade do indivíduo, mas também a sua inserção num grupo social específico”.

Partindo dessa perspectiva, o(a) coordenador(a) pedagógico(a), em sua atividade profissional, está em constante socialização, submetendo-se à construção e reconstrução de sua identidade. Esse processo, segundo Dubar (2005), é permeado por tensões e negociações entre o social e o individual, sendo que as características das identidades, conforme o autor, se modificam por meio das necessidades que se apresentam ao longo da trajetória profissional, a qual delimita posturas que se adaptam ao contexto vivenciado.

Nessa dimensão, no desempenho de suas funções, a capacidade de saber lidar com o outro, dialogar e articular as relações é algo que propicia a construção dessa identidade, que o autor afirma ser “produto das sucessivas socializações” (Dubar, 2005, p. 25). Desse modo, a escola é uma referência extremamente importante, constituindo o lócus da atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e a configuração de sua profissão, desenvolvendo os saberes resultantes das ações que vão sendo mobilizadas na intersecção entre o mediar, o aprender e o ensinar. Lück (1997) pontua a escola como uma organização sistêmica que está permeada por pessoas que interagem e influenciam-se umas às outras.

Com base nisso, a escola, como lócus da atuação do(a) coordenador(a), é um lugar propício à interação e ao delineamento formativo. Assim, tanto o acompanhamento quanto a clareza no desempenho dos papéis são fatores importantes que interferem na dinâmica educacional, pois:

[...] qualquer mudança em qualquer dos elementos da escola produz mudança nos outros elementos, mudança essa que provoca novas mudanças no elemento iniciador, e assim sucessivamente. A interinfluência será tanto mais forte quanto maior proximidade e relacionamento tiverem os elementos.

Essa interinfluência ocorre, quer tenhamos consciência dela ou não; e o entendimento de como ela funciona na escola é sobremaneira importante, a fim de que esta possa exercer equilibradamente sua função educativa (Lück, 1997, p. 9-10)

Dessa forma, nota-se que é de extrema importância a relação que deve ser estabelecida entre os que atuam junto aos estágios na formação de professores, sendo primordial uma maior aproximação entre os profissionais na universidade e os profissionais no campo da escola. Vedovatto Iza *et al.* (2014) pontuam a necessidade tanto de haver um compromisso com a formação do futuro docente, quanto de assumir que esse movimento é uma ação complexa, que implica uma constante análise e reflexão sobre sua própria prática.

CAPÍTULO 3 – CAMINHOS PERCORRIDOS

3.1 Metodologia

Na presente pesquisa, após a definição do tema, da problematização e dos objetivos da pesquisa, concentramo-nos em selecionar uma abordagem metodológica que propiciasse desenvolver, adequadamente, o propósito do estudo. Com isso, a opção metodológica foi pela modalidade qualitativa, em virtude da especificidade da temática e problemática, visto que esse tipo de estudo “incide sobre diversos aspectos da vida educativa” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47).

Sobre a abordagem qualitativa, Lüdke e André (1986, p. 13) pontuam que “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Essa abordagem configura-se um caminho eficiente para analisar a multidimensionalidade do contexto vivenciado pelos coordenadores, especificamente no que tange ao âmbito dos estágios.

Esse enfoque permite apreender a percepção dos coordenadores pedagógicos, considerando sua atuação no desenvolvimento dos estágios. Segundo Minayo *et al.* (2002, p. 22), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Logo, a pesquisa qualitativa insere-se na compreensão das realidades e na complexidade dos fenômenos estudados, trabalhando com fatores valorativos, crenças, práticas e perspectivas (Flick, 2009).

A pesquisa⁷ foi submetida e aprovada⁸ pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. A referida pesquisa também foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de São Carlos, interior do Estado de São Paulo.

⁷ A pesquisa foi devidamente aprovada nos moldes das atribuições definidas nas Resoluções CNS nºs 466/2012 e 510/2016 pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e cadastrada na Plataforma Brasil pelo CAAE: 72811223.5.0000.5504, Parecer nº 6.389.031.

⁸ O parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) encontra-se em anexo, ao final do documento (anexo 1), página 150.

A estratégia de estudo utilizada na pesquisa possui caráter exploratório-descritivo. Conforme preceituam Lakatos e Marconi (2003), esse tipo de estudo tem como objetivo a representação sistemática e flexível do fenômeno, com suas inter-relações. Ainda de acordo com as autoras, as pesquisas descritivas abordam as características, comportamento de populações ou fenômenos de determinadas variáveis. As pesquisas exploratórias têm como objetivo propiciar uma interação com o problema, reunindo informações sobre o fenômeno (Gil, 2008).

Na composição do percurso metodológico, utilizaram-se diferentes modalidades de coleta de dados, sendo elas a análise documental, o questionário e a entrevista semiestruturada.

3.2 Contexto da pesquisa

O município de São Carlos, no interior do Estado de São Paulo, foi o escolhido para o desenvolvimento da pesquisa. Localizando-se na região Centro-Leste do Estado de São Paulo, a história de São Carlos⁹ como centro educacional tem seu início no século XX, com a construção de estabelecimentos importantes, como a Escola Normal Secundária, fundada em 1911, a qual era voltada para a formação de professores. Tempos depois, com a extinção das escolas normais, o prédio da instituição passou a ser uma escola de ensino básico, a atual Escola Estadual Álvaro Guião. Outro ponto relevante foi a Escola Profissional Secundária Mista, fundada nos anos 1930, conhecida como Escola Industrial, ETEC Paulino Botelho. Já a educação infantil no município foi se expandindo na década de 1980 e nos anos 1990 teve início a municipalização do ensino fundamental.

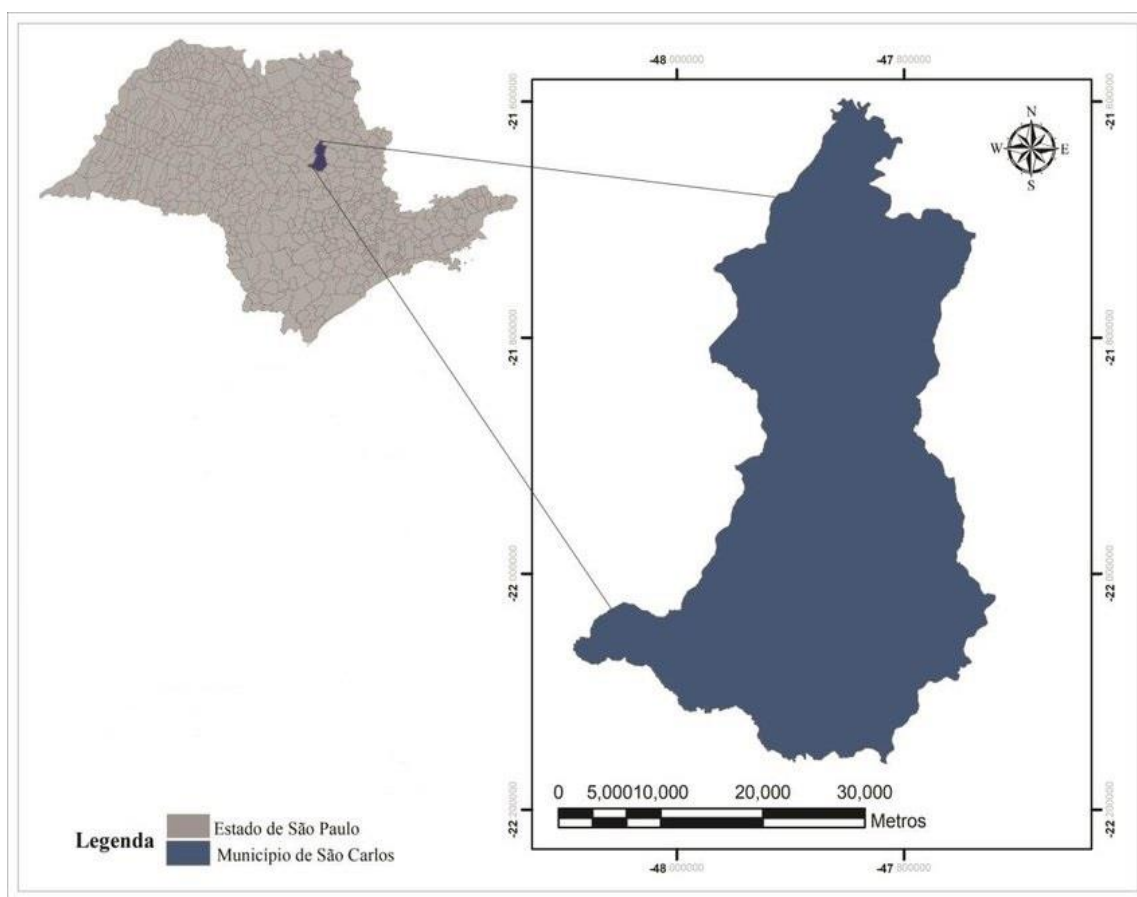
O sistema municipal de ensino¹⁰ foi implantado em São Carlos no ano de 2006, por meio da Lei Municipal nº 13.795, de 5 de maio, compreendendo as Instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal, bem como as Instituições criadas e mantidas pela iniciativa privada, em caráter lucrativo, ou comunitárias, confessionais e filantrópicas.

⁹ Estes dados foram coletados no site: [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Carlos_\(S%C3%A3o_Paulo\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Carlos_(S%C3%A3o_Paulo)).

¹⁰ Informações disponíveis para consulta pública em: <https://www.educacaosaocarlos.net.br/2022/01/24/lei-municipal-no-13-795-2006/>.

A partir da criação do Sistema Municipal de Ensino, houve a implementação inicialmente de dez funções gratificadas de Supervisão Escolar, tendo como propósito zelar pelo cumprimento das legislações e atender às disposições normativas, dentro da demanda local.

Figura 1 – Mapa de localização do município de São Carlos no Estado de São Paulo.



Fonte: Elaborado por Camila Riboli Rampazzo (2019)¹¹.

Atualmente, a cidade conta com aproximadamente 254 mil habitantes¹², segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE – 2022). O município é considerado polo de ciência e tecnologia¹³, pois contempla em seu interior a presença de duas importantes universidades públicas (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e a Universidade de São Paulo – USP), um

¹¹ Dados da fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-localizacao-do-municipio-de-Sao-Carlos-SP-Brasil_fig1_334776487.

¹² Estes dados foram coletados em: <https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2023/06/28/populacao-de-sao-carlos-sp-e-de-254-822-pessoas-aponta-o-censo-do-ibge.ghtml>.

¹³ Estes dados foram obtidos em: <https://jornal.usp.br/universidade/cidade-de-sao-carlos-tem-um-doutor-a-cada-100-habitantes/>.

instituto federal (Instituto Federal de São Paulo – IFSP) e um centro universitário privado (Centro Universitário Central Paulista – UNICEP).

A aludida cidade, especificamente na rede municipal de ensino, atende¹⁴ 16 mil alunos nas 61 unidades escolares, sendo 50 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), 10 Escolas Municipais de Ensino Básico (EMEBs) e 1 Escola Municipal de Jovens e Adultos (EMEJA). No portal da SME de São Carlos¹⁵, é possível observar que as atribuições descritas se encontram voltadas para a garantia do ensino, zelando pelas políticas e planos educacionais nos termos das legislações. Nesse contexto, atualmente, na educação básica, ensino fundamental I, existem 10 coordenadoras pedagógicas em exercício, atuando uma em cada unidade escolar.

Em 2019, a Prefeitura Municipal de São Carlos realizou um concurso público¹⁶ para os cargos de: diretor de escola, diretor adjunto de escola, coordenador pedagógico e supervisor de ensino, ofertando inicialmente 60 vagas para diretor, 12 vagas para diretor adjunto, 15 vagas para coordenador pedagógico e 10 vagas para supervisor de ensino. No que concerne aos referidos cargos, eles eram oportunizados por meio de funções gratificadas, através do convite para exercer as determinadas funções inerentes a sua área de atuação. Segundo a SME do município, no presente ano de 2024 tem ocorrido o desenvolvimento prático para adequação da estrutura organizacional dos cargos, de forma a ampliar os atendimentos desses profissionais à população atual da cidade.

3.3 Pesquisa documental

Nessa fase de análise, optou-se por investigar o documento normativo que orienta o estágio curricular supervisionado de estudantes, a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, assim como a Lei nº 13.889, de 18 de outubro de 2006, que estruturam e organizam a educação pública municipal de São Carlos, instituem o Plano de Carreira e Remuneração para os profissionais da educação e dão outras

¹⁴ Estes dados foram obtidos em: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/noticias-2024/177866-preparacao-unidades-escolares.html>.

¹⁵ Estes dados foram obtidos em: Portal da SME de São Carlos: <https://www.educacaosaocarlos.net.br/>.

¹⁶ Estes dados foram obtidos em: <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/noticias-2019/173169-concurso-publico-abertas-as-inscricoes-para-vagas-de-diretor-de-escola-na-rede-municipal-de-ensino.html>.

providências. Investigou-se também a 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 regem a estrutura organizacional do cargo de coordenador pedagógico do município de São Carlos-SP.

Sobre a análise documental, Lüdke e André (1986, p. 39) pontuam que é “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”.

No que concerne à pesquisa documental, Lakatos e Marconi (2003) explicitam que sua característica é permeada pela coleta de dados em documentos escritos ou não, nomeada de fontes primárias, que se apresentam em arquivos públicos, particulares e fontes estatísticas. Segundo as autoras, as fontes primárias são elementos que não receberam nenhum tratamento, podendo servir de bases de informação para as pesquisas científicas. Gil (2008, p. 46), a esse respeito, “considera que os documentos constituem fonte rica e estável de dados”.

Nesse processo de análise documental, é fundamental ter um olhar específico no que tange à seleção dos materiais para uma coleta fidedigna e coerente, a fim de procurar responder à questão da pesquisa. Nisto constitui-se a organização dos documentos, investigando as legislações, estatutos, atribuições, no intuito de contemplar o histórico do estágio e do cargo de coordenador pedagógico, referenciando-se de forma analítica ao âmbito municipal, especificamente à rede municipal de São Carlos, no interior do Estado de São Paulo.

As bases de acesso são diversificadas e compreendem as páginas eletrônicas do município, da Câmara Municipal, do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação do Município, entre outras plataformas digitais.

Após essa fase analítica dos documentos oficiais, há uma separação dos documentos que apresentam dados que contribuem efetivamente com o propósito do estudo e o interesse aos objetivos da pesquisa.

Em relação à função do coordenador pedagógico, de acordo com a Lei nº 18.960, de 19 de dezembro de 2018¹⁷, ela é assumida mediante aprovação em concurso público de provas, ou de provas e títulos, nomeação e designação, obedecidos os seguintes critérios:

- a) Ter licenciatura plena em Pedagogia com habilitação específica em Administração Escolar, para os diplomados anteriores à Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006; ou
- b) licenciatura em qualquer área do conhecimento e Mestrado e Doutorado na área de Educação ou em área específica, relativa à função a ser exercida; ou
- c) licenciatura em qualquer área do conhecimento e curso de especialização destinado à Formação Especialista em Educação;
- d) E, ainda, comprovação de experiência mínima de 6 (seis) anos de efetivo exercício na educação básica.

A designação explicitada acima se refere aos cargos de coordenador pedagógico titular. Na ausência desse, de acordo com a Lei nº 21.946, de 16 de novembro de 2023¹⁸, a substituição ocorrerá por designação de docente vinculado à rede municipal de ensino, devendo obedecer aos mesmos critérios descritos acima.

Quirino (2015) aborda que, em sua grande maioria, o cargo de coordenador pedagógico é exercido por licenciados em pedagogia, assumidos via concurso público. Sobre isso, como afirmação e ao relacionarmos ao município de São Carlos-SP, foco desta pesquisa, verificamos, nos critérios de ingresso no cargo, o requisito de licenciatura em pedagogia, embora haja também a possibilidade de ingresso com habilitação em licenciatura em qualquer área do conhecimento, desde que se possua mestrado e doutorado na área de Educação ou em área específica, relativa à função a ser exercida; ou licenciatura em qualquer área do conhecimento e curso de especialização destinado à Formação Especialista em Educação.

¹⁷ 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”.

¹⁸ Lei nº 21.946, de 16 de novembro de 2023, 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”.

No entanto, para exercício em função gratificada¹⁹, há a exigência de 3 (três) anos de efetivo exercício na educação municipal de São Carlos.

A referida Lei nº 21.946, de 16 de novembro de 2023, alterou dispositivos sobre as normas e regulamentações funcionais do plano de carreira e remuneração dos profissionais da Educação de São Carlos. Em seu artigo 28, acrescentou, ao Anexo II da Lei Municipal nº 13.889, de 18 de outubro de 2006, e alterações posteriores, mais vagas no emprego de Coordenador Pedagógico, passando de quinze para vinte e sete vagas.

Sobre as atribuições do cargo de Coordenador Pedagógico, constam as seguintes descrições:

1. coordenar a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais, tendo em vista os desafios do cotidiano escolar, as modalidades e turnos em funcionamento, visando à melhoria da qualidade da educação, em consonância com as diretrizes educacionais;
2. elaborar o plano de trabalho da Coordenação Pedagógica e cronograma de reuniões com a equipe docente para a Gestão Pedagógica das Unidades Educacionais, indicando metas, estratégias de formação, acompanhamento e avaliação dos docentes, a fim de compor os Planos de Ensino dos Professores, tendo em vista as Diretrizes Educacionais para cada nível e modalidade de ensino;
3. possibilitar acesso e conhecimento dos diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis, garantindo a instrumentalização dos educadores quanto à organização e uso dos mesmos;
4. identificar, junto a Equipe Escolar, casos de educandos que apresentem dificuldades escolares realizando os encaminhamentos necessário; Garantir a efetivação da Educação inclusiva;
5. promover a implementação, acompanhamento e a avaliação dos Programas e Projetos nos diferentes níveis e modalidades, conforme diretrizes educacionais;
6. promover ações que favoreçam a significação do papel docente, do discente, da instituição educativa e da família, respeitando a autoria, a autonomia e a diversidade dos envolvidos;
7. articular estratégias e ações que viabilizem a integração entre escola e comunidade;
8. participar das diferentes instâncias de tomada de decisão dos recursos financeiros, materiais e humanos das Unidades Educacionais;
9. planejar e participar da Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo e Individual (HTPC/HTPI) garantindo o cumprimento dos mesmos; Executar outras atribuições relacionadas ao exercício de suas funções de acordo com determinação superior (São Carlos, 2018).

Ao analisar a descrição das atribuições do cargo de coordenador pedagógico na Lei que altera o estatuto da educação municipal (São Carlos, 2018), não há

¹⁹ Função gratificada: conjunto de atribuições específicas de direção, chefia e assessoramento, desempenhado por servidor público efetivo mediante designação do Prefeito Municipal.

informações sobre o papel a ser desempenhado pelo coordenador junto aos estagiários. Há apenas uma menção, no item 2, onde consta a elaboração de planos de trabalho e cronogramas de reuniões com a equipe docente, com a indicação de metas, estratégias de formação, acompanhamento e avaliação de docentes. Entretanto, não há citação sobre um trabalho nas escolas da rede municipal de São Carlos com estagiários/futuros professores, o que denota uma certa invisibilidade dos licenciandos.

A Lei Federal nº 11.788, de 2008, que define o estágio de estudantes, o descreve como:

Art 1º O Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando (Brasil, 2008).

Nesse sentido, ao analisarmos esse documento, constatamos que a legislação preceitua a necessidade de se estabelecer um compromisso entre a universidade e a escola, no qual devem ser definidos alguns pontos sobre os direitos e deveres que cabem à instituição formadora, ao estabelecer parceria com as escolas, levantando os aspectos a seguir:

II – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando; III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário; IV – exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades; V – zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas; VI – elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos; VII – comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas (Brasil, 2008, cap. II, art. 7º, p. 20).

Alguns autores, em seus estudos, pontuam a lei do estágio de estudantes como um avanço em termos de se reconhecer a importância do acompanhamento e acolhimento dos acadêmicos, prevendo a necessidade de ir além da mera recepção dos estudantes (Araújo, 2014). Outros autores destacam a necessidade de dispositivos mais claros sobre as orientações e os papéis de cada instituição

formativa e os atores que colaboram para o desenvolvimento do estágio na formação de professores (Cyrino; Souza Neto, 2015).

Assim, nessa legislação é possível destacar pontos importantes no que se refere à regulamentação burocrática e administrativa, tendo em vista que nessa lei há orientações quanto à parte concedente, como:

- I – celebrar termo de compromisso com a instituição de ensino e o educando, zelando por seu cumprimento;
- II – ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural;
- III – indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente;
- IV – contratar em favor do estagiário seguro contra acidentes pessoais, cuja apólice seja compatível com valores de mercado, conforme fique estabelecido no termo de compromisso;
- V – por ocasião do desligamento do estagiário, entregar termo de realização do estágio com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho;
- VI – manter à disposição da fiscalização documentos que comprovem a relação de estágio;
- VII – enviar à instituição de ensino, com periodicidade mínima de 6 (seis) meses, relatório de atividades, com vista obrigatória ao estagiário (Brasil, 2008).

Desse modo, por orientar os estágios de todos os estudantes e não só os de licenciatura, a legislação traz esse olhar especificamente regulatório no campo burocrático, no entanto, sobre o campo das aprendizagens não há uma proposta de formação e/ou remuneração dos profissionais enquanto formadores de professores, que contribuem no desenvolvimento e orientação dos estágios.

Nesse sentido, Araújo (2019) também afirma que ainda não há uma clara definição nas normativas legais sobre o ECS como atividade integradora, crítico-reflexiva, necessitando de orientações presentes quanto às funções e ao desenvolvimento dos papéis dos que atuam junto aos estágios como formadores.

Portanto, comprometer-se com a formação de um estudante que não faz parte formalmente de suas responsabilidades burocráticas é algo muito complexo para a escola brasileira. Na legislação atual relacionada aos estágios (Brasil, 2008) é possível observar que a escola 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).

Logo, faz-se necessário fortalecer os laços entre a universidade e a escola, a fim de discutir sobre as reais necessidades formativas, indo além dos aspectos

burocráticos (Neira; Ehrenberg, 2013), ou mesmo de apenas só recepcionar o estagiário na unidade escolar. Trata-se, então, de se ter clareza sobre as responsabilidades dos atores envolvidos em prol da formação docente, objetivando a ideia de acolhimento e acompanhamento (Silva Júnior, 2016; Cyrino, 2016).

Com isso, o desenvolvimento do ECS como potencial formativo “não depende apenas de um sujeito ou de uma instituição, mas de um grupo de pessoas responsável por pensar questões pedagógicas” (Bisconsini, 2013, p. 133).

3.4 Questionários

O questionário²⁰ foi feito com a finalidade de se obter um levantamento dos possíveis participantes, com vistas a conhecer melhor o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e a sua formação em um panorama relacionado à atuação no estágio.

O contato com os coordenadores pedagógicos foi realizado após autorização da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos-SP (SME), em que primeiramente ocorreu o contato prévio, de forma presencial junto à SME do município, com a apresentação da pesquisa, especificando a temática, os objetivos do estudo e o convite para colaborar, esclarecendo informações que não são protegidas por direitos autorais e que pudessem ser agregadas aos dados da pesquisa, como, por exemplo, quais as escolas municipais que compõem a cidade e os respectivos endereços, para assim realizar a coleta de dados nas escolas municipais do ensino fundamental I do referido município.

Os potenciais participantes foram convidados através de contato prévio, em que de antemão foram apresentados a pesquisa e o convite para colaborar, perguntando se o(a) candidato(a) participante aceitaria receber um e-mail para participar da pesquisa, onde constaria o *link* de acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE²¹ e ao questionário (via Google Forms).

²⁰ As questões utilizadas no questionário encontram-se em anexo, ao final do documento (Apêndice 1), página 139.

²¹ O TCLE encontra-se em anexo, ao final do documento (Apêndice 4), página 142.

Após o aceite, as participantes tiveram acesso ao TCLE e, depois da leitura do mesmo, tiveram a possibilidade de assinalar uma das opções: a) ACEITO participar da pesquisa e receber uma via do TCLE em PDF por e-mail e responder às questões de ordem pessoal e sobre a temática da pesquisa; b) NÃO aceito participar da pesquisa (fechar a página do navegador, em caso de não concordância). Desse modo, os participantes da pesquisa tiveram acesso ao questionário somente após dado o seu consentimento.

Com a autorização do comitê de ética, a aplicação do questionário se deu a partir da plataforma Google Forms. Com as respostas coletadas nos questionários, houve o delineamento do perfil identitário e a caracterização das participantes da pesquisa, sem, contudo, se quebrar o anonimato.

Para ter acesso às percepções das coordenadoras pedagógicas sobre o estágio de futuros professores, o questionário contou com 11 perguntas, das quais 3 foram fechadas e 8 abertas, relacionadas à realização e ao trabalho com o ECS. Segundo Gil (2008, p. 121), “construir um questionário consiste em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas [...] a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados”.

Após a concordância por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o aceite, as candidatas participaram da entrevista, a qual ocorreu de forma presencial e a distância, agendada previamente, de acordo com a opção da participante.

3.5 Entrevistas semiestruturadas

Como técnica para coleta de dados, foi utilizada também a entrevista semiestruturada, que, segundo Lüdke e André (1986, p. 34), “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. A entrevista semiestruturada²² teve como norteador um roteiro para o desenvolvimento da mesma, composta por 11

²² O roteiro norteador das questões usadas durante as entrevistas com as coordenadoras pedagógicas encontra-se em anexo, ao final do documento (Apêndice 2), página 140.

perguntas abertas feitas verbalmente às entrevistadas. Partimos do pressuposto de que essa escolha metodológica permite um contato mais direto e uma “captação imediata e corrente da informação desejada” (Lüdke; André, 1986, p. 39).

Assim, essa metodologia possibilita acessar percepções vividas, considerando os gestos, as expressões e permitindo um olhar mais detalhado da temática em estudo. Para Duarte (2004, p. 215):

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo [...].

As entrevistas foram realizadas de modo presencial ou por meio de aplicativos, como Google Meet, bem como agendadas de acordo com a disponibilidade das participantes, após a autorização do CEP.

Das participantes, apenas três optaram pela entrevista presencialmente na instituição escolar, sendo que as outras sete preferiram o meio remoto, via aplicativo Google Meet.

Todas as entrevistas foram agendadas previamente, visto que as coordenadoras possuem as demandas diárias nas escolas e as reuniões na SME. Além disso, no 2º semestre de 2023, ocorreram o SAEB²³ e o SARESP²⁴, e as atenções estavam voltadas para a preparação dos alunos para a realização das respectivas provas, e isto foi um fator que trouxe uma certa dificuldade para realizar a marcação das entrevistas.

Antecipadamente, foi explicado o objetivo da pesquisa, bem como esclarecido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pontuando o respeito ao sigilo dos dados coletados e a utilização de siglas fictícias.

²³ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações aplicadas a cada dois anos com o intuito de realizar um diagnóstico da educação básica brasileira.

²⁴ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é aplicado anualmente, visando compreender a situação da escolaridade básica paulista.

Com a confirmação, no dia da realização da entrevista foi explicado às coordenadoras que apenas os áudios seriam gravados para posterior análise e que elas poderiam responder tranquilamente a cada pergunta, sem que houvesse interferência em suas falas.

O tempo de cada participante variou muito: umas falaram mais de 40 minutos, explicitando em suas falas suas experiências e problemáticas da profissão; outras falaram menos de 20 minutos, respondendo especificamente às questões. O período de realização das entrevistas se deu entre os meses de novembro de 2023 e fevereiro de 2024.

Em função de lacunas identificadas na análise da primeira entrevista, houve a necessidade de realizar uma segunda entrevista, com o objetivo de ter maiores esclarecimentos sobre o tema da pesquisa. Na segunda entrevista semiestruturada²⁵, foi feito o contato com as participantes a serem entrevistadas. Assim, das mesmas 10 participantes, 7 coordenadoras retornaram o contato e aceitaram participar da segunda entrevista, porém 3 não responderam, não sendo assim possível coletar a entrevista.

Desse modo, após agendamento, as entrevistas foram realizadas de forma *online*, por meio das plataformas Google Meet e WhatsApp, entre os dias 25 de maio e 17 de junho de 2024. Cada entrevista variou em média 20 minutos. Diante do contato inicial da pesquisadora decorrente da primeira entrevista, a segunda entrevista pôde ser mais objetiva na fala das participantes.

3.6 Participantes do estudo

Neste estudo, as participantes foram 10 coordenadoras pedagógicas, todas pertencentes à educação básica, ensino fundamental I, que recebem estagiários das licenciaturas no município de São Carlos-SP.

O intuito foi o de identificar e analisar a perspectiva dessas profissionais que atuam na gestão das escolas e que recebem os estagiários. Os critérios de inclusão

²⁵ O roteiro norteador das questões usadas durante a segunda entrevista com as coordenadoras pedagógicas encontra-se em anexo, ao final do documento (Apêndice 3), página 141.

dos participantes foram os de abranger tantos profissionais experientes na coordenação pedagógica, que há tempos recebem estagiários, quanto os que estão recebendo estagiários há pouco tempo. Os critérios de exclusão foram para os profissionais que recebem apenas estagiários de outras modalidades que não a de licenciatura, foco desta pesquisa, ou que, embora recebam estagiários, não atuam diretamente com eles no campo de trabalho.

Das participantes, todas são do gênero feminino, cuja faixa etária variou entre trinta e quatro e quarenta e cinco anos, sendo que a maioria (80%) das participantes têm idade entre 34 e 39 anos e 20% têm entre 40 e 45 anos. Quanto ao tempo em relação à formação inicial como professora, 70% possuem entre 11 e 17 anos e 20% entre 22 e 24 anos de formação. A maioria (60%) cursou universidade pública em sua formação inicial. Em relação ao tempo de atuação como docente, 60% das participantes possuem mais de dez anos de experiência e 40% têm de oito a dez anos, como apresentado na tabela a seguir:

Quadro 1 – Perfil identitário das participantes da pesquisa.

Participantes	Idade	Gênero	Ano e Local de Formação	Tempo de atuação profissional como professora	Tempo de atuação profissional como coordenadora	Tempo de trabalho na instituição atual
P1	35 anos	Feminino	2013/ Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	10 anos	4 anos	4 anos
P2	34 anos	Feminino	2011/ Centro Universitário Central Paulista - UNICEP	15 anos	2 anos	2 anos
P3	40 anos	Feminino	2012/ Faculdades Integradas Norte do Paraná - UNOPAR	10 anos	2 anos	1 ano

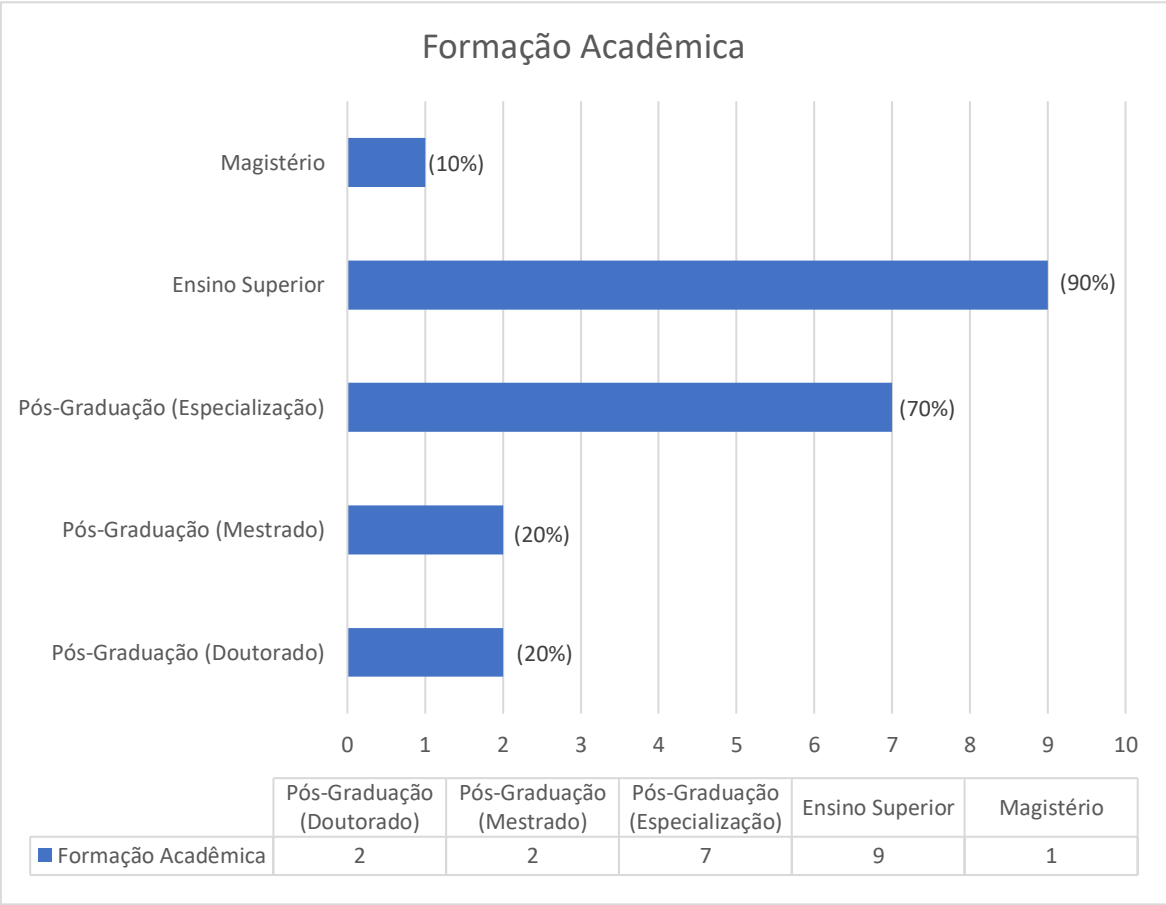
P4	37 anos	Feminino	2007/ Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	13 anos	3 anos	3 anos
P5	39 anos	Feminino	2002/ Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM	20 anos	5 anos	5 anos
P6	37 anos	Feminino	2009/ Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	13 anos	1 ano e 6 meses	1 ano e 6 meses
P7	45 anos	Feminino	2000/ Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	13 anos	4 anos	15 anos
P8	36 anos	Feminino	2010/ Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	10 anos	4 anos	4 anos
P9	36 anos	Feminino	2010/ Universidade Estadual Paulista - UNESP	8 anos	4 anos	4 anos
P10	39 anos	Feminino	2007/ Centro Universitário da Fundação Educacional de Guaxupé, Estado de Minas Gerais	16 anos	4 anos	4 anos

Fonte: Elaborado pela autora por meio do questionário da pesquisa enviado as participantes (2024).

No Quadro 1, observa-se outro dado importante, o qual se refere ao tempo de atuação profissional na coordenação pedagógica, em que 30% das coordenadoras estão de um a dois anos na função, 60% estão de três a quatro e 10% têm cinco anos.

Em relação ao tempo de trabalho na instituição atual, 30% possuem de um a dois anos, 50% possuem de três a quatro e 20% estão de cinco anos para mais na mesma instituição.

Gráfico 1 – Formação acadêmica.

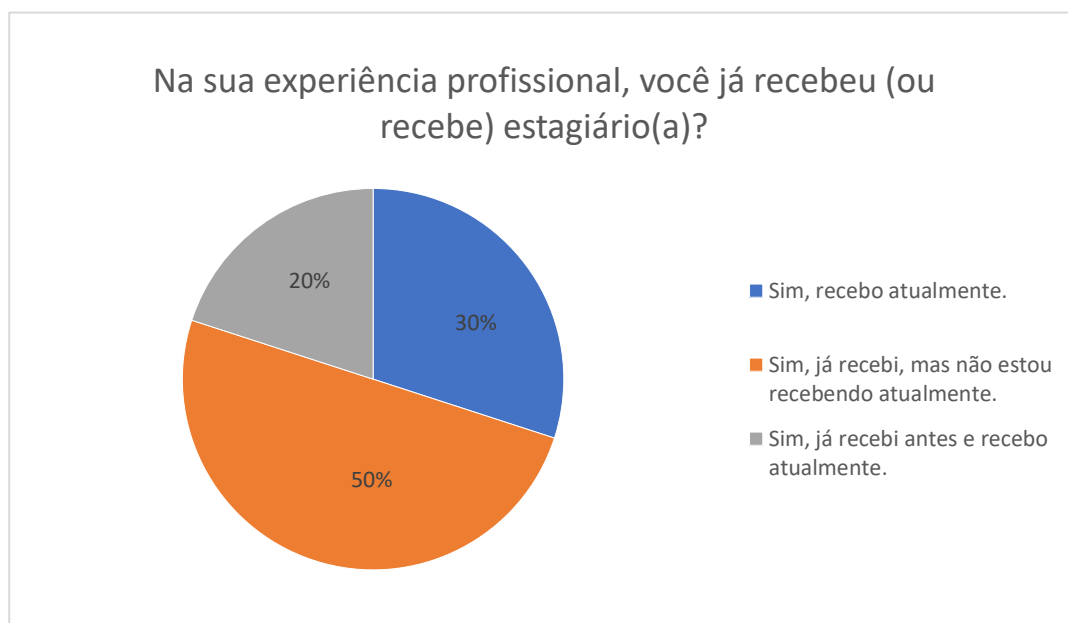


Fonte: Elaborado pela autora por meio do questionário da pesquisa enviado as participantes (2024).

No Gráfico 1, observa-se, em relação à escolaridade das participantes, que 40% possuem pós-graduação *stricto sensu*, sendo desse percentual 20% em nível de doutorado e 20% em nível de mestrado.

Nesse sentido, destaca-se a importância dos polos educacionais, bem como a presença das universidades USP e UFSCar no município de São Carlos-SP, haja vista a divulgação²⁶, em 2019, de um estudo que apontou que a cidade conta com um doutor para cada 100 moradores, uma média quase dez vezes maior que a nacional.

²⁶ Dados obtidos em: <https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2019/05/22/sao-carlos-tem-1-doutor-para-cada-100-habitantes-e-registra-a-maior-media-nacional-diz-levantamento.ghtml>.

Gráfico 2 – Experiência com o estágio.

Fonte: Elaborado pela autora por meio do questionário da pesquisa enviado as participantes (2024).

No Gráfico 2, observa-se que todas as participantes, em cada uma das unidades escolares, já receberam estagiários em algum momento, sendo que 20% já receberam antes e recebem atualmente estagiários, 30% apenas recebem atualmente e 50% já receberam estagiários, mas no momento da aplicação dos questionários não os estavam recebendo na unidade escolar.

3.7 Análise dos dados

Para análise dos dados, recorreremos ao procedimento da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011). Utilizamos como material as falas das coordenadoras decorrentes das entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio. Em seguida, realizou-se a transcrição e análise das entrevistas das participantes da pesquisa, seguindo-se as etapas de “pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação” (Bardin, 2011, p. 125). Para a autora, a análise de conteúdo define-se como o “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter a descrição de conteúdo das mensagens, indicadores que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2011, p. 47).

Na etapa da pré-análise, foi feito o agrupamento de todas as respostas obtidas para cada pergunta respondida pelas participantes e, a partir disso, observadas as temáticas que mais apareceram em cada uma das perguntas, as quais consideramos como categorias nucleares. Na etapa de exploração do material, foi possível perceber nas categorias a existência de subcategorias, ou seja, alguns pontos recorrentes dentro das temáticas. No tratamento dos resultados, foram organizados os agrupamentos na relação com os materiais coletados e na análise de conteúdo. Na inferência e interpretação, foram analisados os dados em consonância com o referencial teórico, a fim de extrair os conteúdos pertinentes ao problema da pesquisa.

Com o levantamento das categorias que emergiram na triangulação dos dados, entre a análise documental e as entrevistas semiestruturadas, apresenta-se a análise dos dados realizados à luz da literatura científica, sendo apresentados os seguintes eixos temáticos:

- 1) *O lugar do estágio sob a ótica das coordenadoras pedagógicas*, que possui como subitens: a) O estágio na formação do licenciando; b) Compreensão de acolhimento com os estagiários na escola; c) Compreensão de acompanhamento com os estagiários na escola; d) O acolhimento e acompanhamento formativo no estágio: facilidades e dificuldades.
- 2) *Coordenação pedagógica: implicações e desafios encontrados no processo de estágio de docência*, que possui como subitens: a) Relações interpessoais; b) Como a relação universidade-escola é vista pelas coordenadoras?; c) Quais os aspectos existentes na relação de trabalho entre SME, coordenador(a) pedagógico(a), universidade e orientador?; d) Perspectivas de atuação: condições de trabalho, procedimentos e estratégias; e) Concepções formativas no desenvolvimento do estágio; f) Visão das coordenadoras pedagógicas: sugestões na aproximação universidade-escola.

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

CAPÍTULO 4 – O LUGAR DO ESTÁGIO SOB A ÓTICA DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

A partir do referencial teórico e da análise dos dados, compreendemos o ECS como um campo possibilitador de reflexões a respeito da realidade educacional, inter-relacionando teoria e prática em diálogo crítico e reflexivo. Entendemos ainda ser a escola um lugar do coletivo campo de trabalho, onde a pluralidade dos saberes é construída e ressignificada no cerne das experiências. Diante disso, como pontuado por Nóvoa (2019a):

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, 2019a, p. 205).

Esse primeiro eixo se refere ao lugar ocupado pelo estágio curricular supervisionado nas ações formativas junto ao futuro docente, evidenciado pelo olhar das coordenadoras pedagógicas.

4.1 O estágio na formação do licenciando

Nesta seção, trataremos das aprendizagens possibilitadas por meio do estágio na formação do futuro professor, a partir da análise das falas das coordenadoras pedagógicas.

O estágio curricular supervisionado, realizado no espaço do coletivo campo de trabalho, é um momento oportuno para as aprendizagens da docência e produção dos saberes, assim como apreensão da cultura e desenvolvimento do futuro profissional docente (Borges, 2008).

No decorrer das entrevistas realizadas ao longo da coleta de dados, ficou evidente que uma significativa parcela das participantes percebe as diferentes aprendizagens dos estagiários por meio do estágio e as compreende como fundamentais, sendo a base da formação do professor, como sinalizado a seguir: “O estágio, eu acho muito importante para a formação do professor, porque é a troca de experiência. [...] só a teoria em sala de aula não é suficiente. [...] porque o

andamento de uma sala é totalmente diferente, então acredito que seja muito enriquecedor” (Participante 2); “[...] é fundamental para a formação do professor. Ele dá o pontapé inicial. Ele dá uma base [...]. E é muito diferente a academia de uma rotina escolar, então o licenciando ali [...] precisa ter a noção do que é uma dinâmica da escola” (Participante 4).

Eu acho que ele é fundamental. **O estágio que é o termômetro** que vai te dizer: eu quero dar aula, eu não quero dar aula. Simplesmente terminar uma licenciatura e pisar na sala de aula sem nunca ter passado, pelo menos por esse processo, é chegar assim muito “cru”, né? E tem muita gente que chega ali e fala: realmente é isso que eu quero; e não, eu não quero isso pra minha vida, vou fazer outra coisa. (Participante 6)

Foi possível observar, nas falas das participantes, a percepção de que os estágios são compreendidos como um momento de grande importância, em que os acadêmicos podem ressignificar e articular as dimensões teórica e prática. Outro ponto relevante, destacado na percepção da participante 6, refere-se à afirmação ou não sobre a escolha da docência como opção de carreira, ao observar que o momento do estágio contribui para a clareza desse processo.

Nessa mesma linha, Pimenta e Lima (2004) pontuam que, durante os estágios, há a possibilidade de os futuros professores se inteirarem da dimensão do campo de trabalho, suas relações, as complexidades das ações e responsabilidades da atuação docente enquanto profissionais. Configura-se, então, como um momento potencial no âmbito formativo para a futura profissão. Com base nisso, a formação do professor implica a constituição da identidade docente, a compreensão de um grupo de trabalho e uma cultura profissional (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019).

Entretanto, também foram pontuados nas falas das participantes alguns pontos lacunares nessa etapa da formação inicial, como podemos observar nos seguintes discursos:

O estágio, ele é de suma importância. **Mas eu ainda acho que falta**, eu não sei dizer se tempo, se uma dinâmica de passar por todas as etapas da escola. Eu tive muito estágios de pouco tempo, né? Acho que tive uns 7 estágios mais ou menos assim. Eu acho que vai muito mesmo da presença do estagiário **mais tempo de fato dentro da escola**. Vivenciando todos os conflitos que ela possa gerar [...] depois de se formar eu não sabia o que era diário de classe. Eu não sabia preencher um diário de classe. Como que eu consegui aprender? Contando com boas colegas do trabalho que passaram pela mesma dificuldade e que me ensinavam e tiravam as minhas dúvidas, porque a gestão também não dava conta de fazer esse papel. (Participante 1)

Eu acho essencial, acho que todo o estudante tem que fazer mesmo. Acho que não tem como passar por essa trajetória sem fazer o estágio. Mas ainda **tenho crítica** por ter feito também estágio de achar que realmente **só observação em si não traz a dimensão real da realidade**. (Participante 9)

Nesse sentido, é possível perceber, na fala das coordenadoras, que elas compreendem o estágio como essencial à formação docente, porém pontuam em suas perspectivas lacunas referentes ao desenvolvimento dos estágios. A participante 1 explicita o fator tempo, como, por exemplo, o período curto dos estagiários nas experiências dos estágios. Já a participante 9 denuncia sua visão crítica sobre o estágio que se desenvolve apenas com a observação do trabalho da professora em sala de aula. Sobre esses aspectos, importa ressaltar que no ECS deve existir um comprometimento dos agentes formativos com a formação docente, pois se depreende a existência da ideia de que, quanto maior a carga horária, mais o licenciando irá aprender, no entanto esse fator incorre no compromisso, envolvimento e qualidade das práticas de ensino profissional.

Essas percepções apresentadas pelas coordenadoras remetem aos estudos de Nóvoa (2019a), nos quais o autor afirma ser muito importante desenvolver também uma organização curricular de formação de professores, de modo a contemplar as necessidades formativas, com o estabelecimento dos vínculos efetivos entre a universidade e a escola, e os que integram o campo de trabalho, tendo relevância um percurso formativo em um processo gradual na aquisição da dimensão profissional docente.

Diante desse cenário, Cyrino e Souza Neto (2017) defendem um modelo de formação profissional em que os estágios curriculares supervisionados estejam na centralidade do currículo, no intuito de formar professores no próprio campo profissional de trabalho, capazes de refletir sobre sua prática. Em relação ao modelo de estágio pelo viés estrito da observação, Sarti (2013) o pontua como um modelo tradicional, que remete às escolas normais, quando a formação dos futuros professores se estabelecia pela imitação. Sobre a formação docente, a autora destaca que:

[...] não se trata mais de observar o modelo para aplicá-lo às situações de ensino, mas de experimentar o trabalho docente sob a orientação de um formador capaz de empregar dispositivos formativos que ofereçam suporte, face a face, a um iniciante ou a um profissional menos experiente, a fim de

que ele descubra suas próprias possibilidades de atuação (Sarti, 2013, p. 219).

As participantes também pontuaram sobre a importância das trocas de aprendizagens que são propiciadas aos docentes regentes em sala de aula, nas escolas que recebem os licenciandos nos estágios. As entrevistadas explicitam essas relações de troca como oportunas no processo de aprendizagem e reflexão sobre a docência, como podemos observar:

Com o estagiário, às vezes o **professor até revisa a própria prática** e ele aprende muito. [...] até pelo professor se sentir também responsável em formar bem uma pessoa [...] então, eu analiso que é uma forma positiva, que traz um crescimento do professor, de reflexão de, às vezes, mudança de posturas, **de reflexão da prática**, né? De contar com uma pessoa para desenvolver o trabalho, porque algumas situações o professor acaba não desenvolvendo algumas atividades por estar sozinho e aí, tendo estagiário, ele consegue desenvolver a atividade específica ali ou interagir de uma outra forma. Então, eu analiso para a formação do professor ou da professora uma contribuição riquíssima. Crescimento mesmo para o professor. (Participante 5)

É interessante perceber, na fala da entrevistada, que as relações vividas durante o período do ECS possibilitam aos professores refletir sobre os modos de organizar o trabalho docente, revisitando e analisando a sua própria prática. Nesse processo, reside uma reconstrução de conhecimentos do professor experiente, ao passo que ele interage e conseqüentemente se transforma na reelaboração de seus saberes. Segundo Marcelo (1998), o estágio representa uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento para aqueles a quem são atribuídos alunos estagiários.

Já na fala da participante 7, é possível notar que a relação do docente com o estagiário também possibilita uma oportunidade para estabelecer o diálogo, problematizando o contexto sobre o desenvolvimento das atividades do ensino, como pontuado no seguinte trecho:

[...] eu vejo que é uma **experiência importante para o professor**. O professor que está ali na sala de aula recebendo esse estagiário, né? Porque ele também tem a oportunidade de estar demonstrando o quanto que é importante a questão do planejamento prévio, das atividades, o quanto que a rotina bem desenvolvida e bem compartilhada com as crianças é importante para aquele andamento da aula. Então, ter ali uma pessoa junto, um parceiro para estar compartilhando também, às vezes, algumas dificuldades, e ter um momento depois para dialogar [...] Depois da sua própria aula, da sua própria proposta de trabalho [...] então realmente, assim, pode ser uma oportunidade boa para o estabelecimento ali de uma parceria mesmo de trabalho [...] Então eu vejo como um **momento muito rico** assim, de **troca**, né? Para o

professor, para o formando e para a criança também, que está ali na sala de aula. (Participante 7)

Assim, com base no trecho acima, observa-se que essas experiências advindas das relações com os estagiários possibilitam aos professores em exercício pensarem sobre a própria prática, buscando desenvolver e demonstrar ações que se configurem em aprendizagens. Nesse sentido, as interações entre os professores e os licenciandos, quando referenciadas em um objetivo de formação dentro do campo de trabalho, favorecem a construção de um processo formativo individual e coletivo, entrelaçando-se pela “ideia de formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (Tardif, 2002, p. 22).

Dessa maneira, os professores que colaboram no desenvolvimento do estágio têm grande importância na formação do estagiário, oferecendo os saberes da experiência (Tardif, 2002), auxiliando no aprendizado da profissão (Cyrino, 2016) de um futuro professor. Nesse sentido, quanto melhores as orientações e suporte em situação de estágio, melhor será o futuro docente em suas práticas de ensino.

4.2 Compreensão de acolhimento com os estagiários na escola

Após a interpretação e organização das respostas emitidas nas falas das coordenadoras, foi possível perceber como elas definem o seu papel na relação com os estagiários, bem como entender as dificuldades elencadas por outra participante. O termo ‘acolhimento’ foi um ponto que emergiu na fala de algumas participantes, em referência ao seu papel articulador na relação com o estagiário. Assim, este subitem se configura a partir das concepções de acolhimento dos estagiários no âmbito de ensino elencadas pelas falas das coordenadoras pedagógicas, nas quais é possível observar os aspectos mencionados pelas gestoras no desenvolvimento dos estágios, como podemos observar: “o que eu sinto hoje, e tento fazer com os estagiários que nós recebemos aqui na escola, é um **acolhimento**, e assim ter sempre na nossa cabeça que o estágio, ele é muito importante. [...] essa visibilidade de como é o funcionamento da escola, [...]”. (Participante 1);

As coordenadoras apontam que: “O acolhimento é mais no sentido de apresentação da equipe escolar para esse estagiário, do estagiário da equipe escolar, e também de dar para o estagiário as condições para ele atuar” (Participante 1). Para a participante 2, destaca-se como: “Acolhimento é a forma de pensar como o estagiário será recebido na escola, como podemos deixá-lo confortável diante da nova experiência, fazê-lo parte da equipe e da comunidade escolar”; “O nosso papel é **acolher** esse estagiário, esse futuro profissional [...] é o momento que ele chega ali sem ter muito entendimento da prática e com certeza ele vai precisar de bastante ajuda. [...] eu acredito que esse primeiro papel é de acolhimento e orientação” (Participante 3); “[...] **acolhe**, faz uma conversa, explica as regras da escola, direciona algumas coisas [...] teve situação que a gente só recepcionou e já encaminhou para a professora e a professora fez essa ponte [...] de recepcionar e de explicar o que seria o trabalho na sala de aula” (Participante 5); “Eu acredito que é no papel de mediadora, é fazer a mediação, **acolher** mesmo o aluno que está chegando da universidade, que está vindo para conhecer o ambiente escolar. [...] a coordenação, ela é o meio-termo para fazer essa ponte aí. (Participante 6); “[...] o meu papel é **acolher**, é fazer essa mediação ali entre o professor e o estagiário, para ver quem que estaria recebendo esses estagiários e me colocando ali à disposição [...] e acompanhar, verificar se está tudo bem, se está tudo tranquilo” (Participante 7).

Nesses aspectos, parte-se da compreensão de que as coordenadoras pedagógicas são ou deveriam ser um elo no sentido de articular e representar uma construção coletiva no que refere às concepções formativas de estágio, de acompanhamento não só do ponto de vista organizacional e burocrático, mas também com ações e orientações formativas aos docentes aos quais são encaminhados os estagiários.

Desse modo, quando perguntado às coordenadoras pedagógicas como elas compreendem o acolhimento dos estagiários na escola, foi possível observar perspectivas congruentes e outras não. A seguir as participantes elencam em suas falas: “mostrar todos os ambientes da escola, acompanhado por alguém ou da gestão” (Participante 1); “a gente tenta primeiro conversar, explicar a escola, como ela funciona, de que ano a tal ano ela vai, qual que é a função ali do estagiário, dar uma volta na escola, apresentar a professora. Então, a gente tenta acolher dessa

maneira” (Participante 4); “Se tiver alguma dúvida. Compartilhei alguns documentos de planejamento de professor, né? Expliquei rapidamente ali um pouquinho, a rotina de trabalho da escola, o trabalho com recebimento de alguns documentos dos professores, um deles o planejamento semanal” (Participante 7). Face a isso, é importante salientar, que parte da perspectiva das coordenadoras remete a um acolhimento receptivo, no que se refere a concepções e ações mais técnicas de acolhimento, de mostrar os espaços, autorização e cumprimento de carga horária. Dito isso, o acolhimento é ir além da aceitação do estagiário, mas procurar integrá-los com ações na unidade escolar para o real aprendizado da profissão, no sentido de parceria, ações formativas em que se entrelaça ao acompanhamento formativo e intencional para oportunizar práticas sistemáticas que propiciem a inserção a uma cultura profissional docente.

O acolhimento é muito importante e é papel do gestor escolar garantir que o estagiário sinta-se acolhido na equipe para que ele comece a se enxergar como professor/a, conhecer a rotina da escola, ser visto como parte da equipe, pois é um profissional em formação e precisa ser reconhecido como tal (Participante 2).

Importa ressaltar a participante 2, que apresenta uma perspectiva que se aproxima do efetivo objetivo da formação do licenciando em situação de estágio, que se desenvolve a princípio, em sua chegada a um ambiente novo, pela descoberta e afirmação diante de um futuro campo de trabalho. Sendo assim, esse momento inicial necessita de um acolhimento. Esse excerto da fala acima demonstra que a coordenadora pedagógica percebe o papel do gestor no ECS e atenta-se dando importância especialmente a alguém que está na transição de aluno para professor, em um percurso de construção de uma identidade profissional.

Entretanto, existem outras definições que não apresentam clareza, como é possível observar em outras falas: “São bem acolhidos pela gestão e, quanto ao acolhimento por parte dos professores, alguns gostam e outros não” (Participante 3); “A gente acolhe, faz as orientações que deve procurar a Secretaria de Educação, porque todas as autorizações vêm por lá” (Participante 6). Já a participante 8 revela o seguinte em sua percepção: “Eu acho que acolhimento é mais afetivo” [...] de receber uma pessoa que está aprendendo”. Nesse sentido, a partir da fala das entrevistadas essas ações apontam para o âmbito receptivo, concernente a recepção de estagiários, diferindo-se de acolhimento no que corresponde a integrar

a uma cultura profissional docente, composta por “valores, representações, saberes e fazeres” (Sarti, 2009, p.2).

Acolher um estagiário é visto como uma possibilidade formativa com o intuito de proporcionar integração a uma cultura profissional. Nesse sentido, considera-se que o acolhimento vai além da mera recepção. De acordo com Araújo (2014, p. 18), a recepção é “a autorização para entrada e permanência do estagiário em sala de aula para que ele observe de maneira passiva as aulas e práticas dos professores”. A autora observa, no entanto, que o acolhimento pressupõe um nível mais avançado, oportunizando “uma situação diferenciada para a observação e regência” (Araújo, 2014, p. 18).

4.3 Compreensão de acompanhamento com os estagiários na escola

Este subitem se configura a partir das concepções de acompanhamento reveladas pelas coordenadoras pedagógicas. Por esse prisma, encontramos os seguintes elementos sublinhados nas falas, como é possível observar a seguir: “como que está sendo a evolução desses alunos, como que está sendo o trabalho do estagiário na escola” (Participante 1). “É importante que o gestor adote determinadas posturas para acompanhar o estagiário, converse com a equipe escolar sobre sua chegada, conversar com o professor que fará o acompanhamento e orientação, apresentar a escola, o PPP” (Participante 2); A referida coordenadora aborda que o acompanhamento dos estagiários “é a forma como o trabalho será desenvolvido durante o período do estágio, orientar durante todas as experiências docentes, convidar para momentos formativos, permitindo que participe de outros espaços e estar sempre à disposição para ouvir”.

“Acompanhamento no sentido de atender às necessidades do estagiário oferecendo a ele oportunidades de compreender a prática” (Participante 3); “[...] é de fato estar ali junto do estagiário e do professor e acompanhar seu trabalho” (Participante 4); “[...] o acompanhamento é um suporte contínuo que garante o desenvolvimento dele” (Participante 10). A partir dessas falas, é relevante observar que as coordenadoras se atentam em realizar ações no sentido de oferecer suporte

aos estagiários, em uma intenção de diálogo junto aos licenciandos para que não seja um momento de aprendizagem solitária.

Nesses excertos, os apontamentos elencados nos auxiliam na reflexão de que o acompanhamento é visto pelas coordenadoras como um processo contínuo, consistindo em um olhar para o acompanhado e que, por meio deste olhar, sejam desenvolvidas ações a fim de contemplar as possíveis necessidades que venham a surgir. Para tanto, dentro dessas ações de acompanhamento é importante pensar em uma escuta qualificada contribuindo para entender as dificuldades vividas em relação ao estágio, necessidades sentidas pelos estagiários, na tentativa de superar os desafios e contribuir para uma construção compartilhada e refletida sobre as experiências positivas e ao mesmo tempo possibilitar a análise das práticas.

Em outro agrupamento de falas de outras participantes, pode-se perceber que o acompanhamento é percebido como: “[...] acompanhamento no sentido do estagiário realmente poder auxiliar a escola” (Participante 1); “Eu acho que do próprio docente, né, ele pode acompanhar mesmo as ações do estagiário em sala.” (Participante 8). Nesses apontamentos, nos contextos acima, o acompanhamento é visto como uma forma de observação, na visão da participante 1, entendendo-se o estagiário como um auxílio à escola. Já para a participante 8, o acompanhamento é compreendido como sendo algo feito pelo professor de sala de aula que recebe o licenciando.

Estes relatos possibilitam-nos perceber diferentes abordagens sobre acompanhamento, sendo que algumas compreensões e perspectivas se complementam em torno do mesmo entendimento e outras não. Assim, no que se refere ao acompanhamento, pressupõe-se contribuir com práticas intencionais e formativas, atuando na mediação junto à equipe docente, oportunizando ao futuro professor compreender as aprendizagens da docência. Sarti (2013, p. 94), no contexto de seus estudos, aborda que o acompanhamento formativo é uma relação na qual o foco está no estagiário, possibilitando ao “acompanhado condições necessárias para que ele possa descobrir suas possibilidades, organizando situações propícias para a formação ou aproveitando as situações favoráveis”.

Porém, importa ressaltar, a partir dos conceitos apresentados pela referida autora, que o modelo de estágio discutido em seu artigo pode ocorrer de forma distinta em relação a outras instituições, pois, no desenvolvimento do modelo de estágio discutido por Sarti (2013), há uma proposta de estágio consistente no que se refere ao contexto do ensino. Desse modo, o modelo de estágio discutido pela referida autora pauta-se em um relacionamento próximo entre a universidade e a escola, por meio de projetos formativos junto a SME.

Desse modo, é possível perceber a existência de uma compreensão da importância de suas funções como mediadoras e articuladoras no contexto escolar. As coordenadoras pontuam ações que são extremamente relevantes no desenvolvimento dos estágios, no que se refere ao acolhimento e ao acompanhamento. Destacamos então, aqui, a abordagem de Nóvoa (2019b, p. 10), pois “ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas, precisamos uns dos outros para nos tornarmos professores”.

Assim, as ações inerentes à função do coordenador pedagógico permeiam uma identidade formativa na compreensão de seu papel “não como técnico, mas como sujeito aprendente do seu fazer numa perspectiva reflexiva e crítica” (Domingues, 2009, p. 203).

Essas perspectivas em relação ao papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) junto aos estagiários caminham na direção do que Pereira *et al.* (2018) apontaram, em seus estudos, como a importância de possibilitar ao estagiário/futuro professor ações que propiciem o conhecimento da vida profissional e integração ao campo de trabalho.

4.4 O acolhimento e acompanhamento formativo no estágio: facilidades e dificuldades

O estágio curricular supervisionado, presente na relação entre a formação inicial e o campo profissional, se caracteriza como uma oportunidade que pode ter como potencial amenizar o “choque de realidade” (Huberman, 2000) frente às dificuldades do contexto da profissão docente.

Nesse sentido, é importante destacar que, embora o papel desse profissional seja de grande relevância, nem sempre existem condições propícias para desempenhar com atenção essas ações formativas, como pontuado na fala a seguir:

Infelizmente é uma coordenadora para 28 salas, tenho em média 42 professores e acho que o coordenador é fundamental, mas não consigo atender os estagiários a não ser que seja uma demanda ali pontual. Então essa é a realidade. Quando eu fui estagiária, também não tive essa ponte com o coordenador e não é nem porque eu não quero assim hoje, como coordenadora, porque é impossível [...] tem uma lacuna muito grande. Então, o papel do coordenador, ele seria importante se funcionasse, porque na prática não funciona, pelo menos na minha realidade. Na minha escola não funciona. (Participante 4)

Diante dessa fala, em que a referida coordenadora explicita essa grande lacuna, torna-se clara a existência de dificuldades para ela desempenhar suas tarefas. Nesse sentido, Clementi (2009), ao abordar a função do coordenador pedagógico, discorre que:

São solicitadas inúmeras tarefas de ordem burocrática, organizacional, disciplinar, que dificultam sua dedicação a um trabalho de formação dos professores e o faz cair numa certa frustração pelo “mundo de vozes” que ouve, que vê, e que subentende, mas não consegue administrar (Clementi, 2009, p. 54)

Nesse viés, Oliveira (2009, p. 48) destaca ser premente “uma infraestrutura presente nas escolas que favoreça o exercício da função do coordenador de forma a cumprir o seu papel de dinamizador das ações pedagógicas realizadas na escola”. Pois, com essas demandas e dificuldades, muitas vezes torna-se difícil envolver-se efetivamente em uma postura de acolhimento e acompanhamento compartilhado junto aos futuros docentes. Almeida (2005, p. 45) pontua que “tomar decisões diante de tantas solicitações, tantas emergências, tantos conflitos que representam o cotidiano escolar não são fáceis”.

Outro ponto a destacar refere-se à legislação (São Carlos, 2018) que rege o cargo de coordenador pedagógico do município de São Carlos, onde é possível encontrar grandes desafios, pois não há menções aos papéis desse(a) profissional no desenvolvimento dos estágios, e nem especificamente da atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a), de modo que essa lacuna tende a dificultar a compreensão dos procedimentos e estratégias que favoreçam o acolhimento e a integração do futuro professor.

Quando perguntado às coordenadoras pedagógicas especificamente sobre as dificuldades em relação ao acolhimento de estagiários nas escolas, surgiram os seguintes relatos: “os estagiários são muito bem esperados, aguardados. Os professores sempre são muito de portas abertas, mas não são todos, então nós temos essa dificuldade, né, que tem professor que hoje não aceita estagiário” (Participante 8).

[...] no estágio a gente ainda tem muito tabu, **muito professor** ainda **que não está disposto a receber esses alunos**, esses estudantes, e isso às vezes me faz, enquanto coordenadora, organizar a dinâmica dentro da escola para que os estagiários sejam recebidos por aquelas professoras que já são mais maleáveis com isso [...] porque ali tem, eu já ouvi de professores: “ah, eu não gosto de ninguém **me observando**” [...] Então, assim, tem essa insegurança por parte dos professores, um julgamento (Participante 1).

Eu percebo algumas dificuldades com relação aos professores de sala. **Alguns professores não gostam de receber estagiários** porque eu não sei se eles interpretam como se estivessem sendo **vigiados**, né? Não, sei qual é a posição deles com relação a isso, mas **muitos se negam a recebê-los**. Então, para mim, acho que essa é a maior dificuldade (Participante 2).

Diante das falas observadas acima, é importante destacar que, muitas vezes, os estagiários são vistos apenas como estudantes das universidades e não como futuros professores que irão posteriormente iniciar na profissão. Com isso, essas compreensões podem gerar aos docentes o que Corrêa (2021) apresenta em seu estudo, de que existe, por parte dos professores, um receio em relação à figura do estagiário, visto como alguém presente para avaliar o seu trabalho. Esse desconforto se evidencia na fala a seguir:

A visão que ainda têm do estagiário é a de que ele é apenas um “fiscalizador” de sua prática no sentido de apresentar na universidade o que deveria ser “certo ou errado”. Pensamos que, a partir do momento em que tais professores entenderem que a sua função na escola é orientar os estagiários em suas práticas, o temor ou a insatisfação em receber o estagiário poderá ser minimizado (Corrêa, 2021, p. 06).

Em suas pesquisas, Cyrino, Benites e Souza Neto (2015, p. 259) pontuaram que a atuação dos professores como colaboradores, no momento do estágio, é algo complexo, pois envolve “uma dinâmica de ensino-aprendizagem, presente tanto na relação entre um profissional experiente e alguém que ainda está se construindo na formação, quanto no que diz respeito aos alunos da escola, que também estão inseridos nesse processo”.

Dessa maneira, destaca-se como imprescindível ao(a) coordenador(a) pedagógico(a), em espaços coletivos, dialogar propiciando problematizações no âmbito da coletividade educacional, a fim de que haja a amplitude do olhar e a tomada de reflexão docente. Segundo Almeida (2001, p. 70), “o coordenador pedagógico precisa desenvolver, nele mesmo e nos professores, determinadas habilidades, atitudes, sentimentos que são o sustentáculo da atuação relacional: olhar, ouvir, falar, prezar”.

Nesse sentido, é importante reconhecer as possibilidades de “ressignificar o estágio para uma ótica profissional” (Cyrino; Benites; Souza Neto, 2015, p. 259). Desse modo, faz-se necessário articular, no âmbito do trabalho formativo, a integração universidade-escola, a fim de que o ECS seja ressignificado e aconteça de maneira positiva, em que “os professores partilhem com os estudantes impressões, pensamentos, saberes, dúvidas e práticas ligadas à docência cotidiana e os recebam como colegas de ofício” (Sarti, 2009, p. 136).

Cyrino, Benites e Souza Neto (2015, p. 253) destacam lacunas na legislação, por não apresentar “uma preocupação com a formação e a preparação desse supervisor” (professor da escola). Assim, observa-se a necessidade de buscar formas que estimulem o estreitamento dos vínculos entre esses professores e os estagiários, visando a superação dos desafios, pensando ações que propiciem uma formação dos professores-parceiros, desmistificando as dificuldades que permeiam as relações no desenvolvimento do ECS.

Ainda nesse viés, sobre as dificuldades em relação ao acolhimento e acompanhamento de estagiários, algumas coordenadoras, especificamente sobre sua atuação, destacaram como dificuldade a questão de dar uma melhor atenção aos estagiários:

Eu acho que a **dificuldade maior está em dar atenção**, mais atenção, porque pela falta de funcionários e tudo mais, a gente acaba lidando com um quadro reduzido, né? E aí, falta talvez acompanhar mais de perto (Participante 6).

Em outra fala, a coordenadora pontua a carga horária dela e dos estudantes como um fator que dificulta um contato mais próximo para o acolhimento e acompanhamento, devido aos desencontros:

Dificuldade é a **carga horária** que eles cumprem dentro da unidade. **Conciliar** também o meu trabalho, porque já é de orientação, porque já tem toda uma demanda com os professores, e daí organizar esse horário com eles, que aí não é compatível **com horário de que eles estão e eu estou** (Participante 10).

É perceptível na fala da participante que, devido às diversas atividades desempenhadas no dia a dia escolar, e com os desencontros nos horários, a mesma não consegue oferecer um acolhimento e um acompanhamento na articulação e envolvimento dos estagiários com os professores em sala. Souza Neto, Borges e Ayoub (2021, p. 10) abordam que as dificuldades emergidas também surgem da “não coincidência dos tempos e espaços de formação, isto é, grades horárias rígidas tanto nas escolas, como nas universidades, dificultando a transição dos graduandos de uma instituição a outra”.

Em contrapartida, sobre as facilidades no acolhimento de estagiários, as coordenadoras pedagógicas sinalizaram alguns pontos, como a aceitação de alguns professores em colaborar com os estágios, como podemos observar nas falas:

Com relação à facilidade, a gente já tem outros **professores** que são muito **receptivos**, que **gostam muito de estagiários** dentro da sala de aula. Por conta dessa **troca do apoio** que o estagiário dá e principalmente em atividades com as crianças, né, que estão em processo de alfabetização [...] então eu observo que há esse outro lado. (Participante 2)

Uma **facilidade** é o **desejo do professor em ter**, porque, se o professor não deseja, a gente não vai conseguir ter essa pessoa na sala de aula [...] então, assim, a facilidade em relação ao acolhimento é a própria iniciativa dos professores em desejar tê-los em sala. (Participante 5)

Nas falas acima, as coordenadoras pedagógicas destacam, como fatores positivos no processo de acolhimento de estagiários, a aceitação por parte dos professores em realizar o trabalho e o acompanhamento interativo junto aos licenciandos. Observa-se, na fala da participante 2, a existência de docentes que estabelecem trocas formativas com os estagiários, principalmente no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Sobre essas ações junto aos futuros professores, Nóvoa (2009, p. 30) observa que é preciso “aprender com os colegas mais experientes”, pois, segundo o autor, a cultura docente é apreendida no diálogo com os outros professores.

Nesse sentido, os professores em exercício podem auxiliar os possíveis colegas de profissão com atitudes de integração e uma atuação ativa nesse

momento de conhecimento do campo profissional, trazendo o outro para explorar e se inserir em uma cultura profissional. Segundo Benites, Sarti e Souza Neto (2015, p. 105), “o professor colaborador deve ter interesse em receber estagiários, ter formação e ferramentas para auxiliá-lo, ser reflexivo e ajudar no desenvolvimento das competências profissionais dos estagiários”.

CAPÍTULO 5 – COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS ENCONTRADOS NO PROCESSO DE ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

Neste eixo, serão apresentadas e discutidas as questões que repercutem o desenvolvimento do ECS, especificamente sobre a atuação das coordenadoras pedagógicas. Assim, atentamo-nos aos aspectos presentes nas falas das participantes que suscitaram reflexões importantes sobre o estágio supervisionado das licenciaturas, tanto no âmbito das relações, quanto no âmbito das concepções, procedimentos e estratégias no desenvolvimento do estágio.

5.1 Relações interpessoais

Neste subitem, discutiremos as dinâmicas interpessoais no que diz respeito ao olhar da coordenação pedagógica, como um segmento de trabalho que está em constante interação com os sujeitos de seu espaço de atuação. Desse modo, as dinâmicas interpessoais pelo viés do ECS, que emergiram dos dados, fazem ligação especificamente com o âmbito das relações.

Entretanto, importa ressaltar dois pontos de implicações que algumas participantes elencam sobre o trabalho pedagógico. O primeiro aspecto pontuado pelas coordenadoras diz respeito ao processo de entrosamento da equipe gestora, visto que o município de São Carlos realizou o primeiro concurso público para o ingresso no cargo de coordenador pedagógico em 2019. Desta forma, foi a partir do referido ano que algumas equipes gestoras foram se integrando melhor às unidades escolares, sendo um processo recente, como podemos observar no relato: “a gente é uma equipe nova que veio se constituindo ali a partir do concurso que foi realizado na rede municipal, então, ingressamos em 2020 [...] agora nós estamos com a equipe completa, com a diretora, a diretora adjunta e eu, da coordenação” (Participante 7).

A partir desse relato, é importante destacar que o entrosamento da equipe de gestão escolar é essencial para o desenvolvimento das ações pedagógicas, bem como na direção da unidade escolar, o que envolve um planejamento conjunto na proposição de objetivos e estratégias pedagógicas a serem efetivadas na escola.

Nessa direção, o relacionamento entre os gestores da escola no exercício do trabalho pressupõe a integração, a parceria, o respeito às ideias e aos pontos de vistas, desencadeando processos de transformação (Placco; Souza, 2008; Orsolon, 2003).

O segundo ponto que se interliga ao fator mencionado acima diz respeito aos desafios decorrentes do período pandêmico e que se refletem até o atual momento. Assim, as aprendizagens no espaço escolar e conseqüentemente as relações no estágio sofreram implicações que sobrevieram a partir de 2020, ano de ingresso no concurso público municipal. A seguir, é possível verificar esse contexto na fala das coordenadoras: “a gente está colhendo, ainda até hoje, todos os frutos ruins da pandemia no que diz respeito à aprendizagem das crianças. Dentro disso, o estágio supervisionado, para mim, eu tento organizar essa relação” (Participante 1); “essa é a primeira vez que a gente recebe estagiário na escola. Depois da pandemia. E nós, todos os gestores, somos concursados, isso tem 3 anos, mais ou menos 3, 4 anos e a gente entrou e veio uma pandemia” (Participante 4); “eu entrei no concurso em 2020 e aí a gente teve um período também de pandemia, então, assim, a rotina escolar, ela retoma mesmo a partir ali de 2022, né? Então, 2022, 2023 que a gente veio retomando a rotina da escola, tal como ela era antes lá da pandemia” (Participante 7).

Nessas falas das participantes, é possível compreender que as implicações da pandemia trouxeram grandes desafios no processo educacional, tanto na aprendizagem das crianças, quanto também no contexto de ingresso das coordenadoras ao trabalho pedagógico, por meio do concurso público municipal. Com isso, as participantes ressaltam que essa retomada e a organização da rotina escolar são um acontecimento recente, assim como a reformulação para o recebimento dos estagiários no contexto de algumas participantes.

Dessa maneira, após a pandemia, inferimos que estruturas organizacionais, as relações interpessoais que norteiam a parceria e a socialização profissional dos saberes foram sendo paulatinamente reorganizadas, como apontado pela participante 1, ao sublinhar que, após a pandemia, tem buscado organizar as relações. Com base nisso, a partir da análise dos dados, observamos que algumas coordenadoras pedagógicas compreendem o espaço escolar, e dentro dele o seu

espaço de atuação, como sendo permeado por relações. Nesse sentido, a coordenadora aponta que: “estar na escola é estar em relações, relações com a criança, relações com a dinâmica da escola. Nem toda a escola é igual, nem todo professor é igual” (Participante 5).

Nessa esteira de pensamento, podemos verificar, na fala de uma outra coordenadora pedagógica, uma preocupação com as vivências, a valorização do trabalho e a percepção do estagiário sobre a escola: “é uma experiência que ele pode levar aí para a vida como uma coisa boa ou como uma coisa ruim. [...] Então acho que é tudo realmente dentro das relações. Assim, então tomo muito cuidado com essas relações, pra que o estagiário não se sinta desanimado” (Participante 1).

Partindo desse entendimento de que a escola, e conseqüentemente o campo de trabalho, é afetado pelas relações, sem as quais não é possível desenvolver com efetividade as aprendizagens, a parceria e a colaboração e o acompanhamento compartilhado (Cyrino, 2016), remetemos ao subitem a seguir.

5.1.1 Como a relação universidade-escola é vista pelas coordenadoras?

As participantes do estudo relataram elementos que indicam como elas veem a relação universidade-escola, sendo apresentados os seguintes apontamentos:

Eu vejo uma relação de parceria, de troca, né? É uma auxiliando a outra, no sentido de que, assim, a universidade, ao nos proporcionar esses estagiários, as pesquisas e tudo mais que vem, eles nos ajudam no enriquecimento da aprendizagem e, ao mesmo tempo, a gente contribui para que esse estagiário tenha alguma experiência, né?, no campo de atuação”. (Participante 2)

No relato da participante 2, é possível observar que ela vê na relação universidade-escola uma possibilidade de troca, de contribuição, referindo-se a uma perspectiva que aponta para uma via de mão dupla. A partir desse entendimento, destacamos a importância dos referidos espaços formativos como lugares oportunos para o compartilhamento de práticas (Nóvoa, 2011), em que, por meio da colaboração, pode-se realizar a análise, a reflexão em espaços reais de ensino.

Nesse sentido, importa ressaltar a parceria e o diálogo entre as IES e as escolas no compromisso e acompanhamento pedagógico no desenvolvimento do

ECS para a formação de professores, visando a organização de um objetivo comum na formação dos licenciandos, na orientação das atividades, na socialização e colaboração no âmbito dos relacionamentos interpessoais no ensino-aprendizagem.

Entretanto, em outros contextos foram apontadas limitações na relação universidade-escola, pois parte das coordenadoras observa e sente que falta uma aproximação e um contato mais estreito entre os espaços de formação: “o contato com a instituição em si ainda é muito, é muito assim, a nível burocrático” (Participante 1); “A relação entre a escola e a universidade. Eu ainda acho que falta bastante [...] Eu acho que a gente deveria ter uma proximidade ainda maior, né? Estabelecer parcerias, né, já que são espaços de troca.” (Participante 3); “Eu tenho visto um pouco distante, eu acho que poderia estreitar um pouco mais” (Participante 5); “Uma lacuna aí. Acho que tem um distanciamento” (Participante 10).

Eu acho que a universidade traz coisas novas para a escola, que muitas das vezes a gente não tem nem acesso mais porque acaba rompendo, né? Querendo ou não acaba sim, tem uma barreira hoje entre a universidade e a escola e a prática, né? A gente às vezes vê muito a universidade agora, como só a teoria, né? E, quando vem um estagiário, começa uma troca, uma partilha (Participante 8).

O relato da participante 8, no excerto acima, indica que no contexto escolar dela os diálogos com a universidade são restritos por meio uma barreira que ela observa, assim a coordenadora pontua que, por vezes, há uma visão da universidade como sendo o campo da teoria, havendo um distanciamento institucional. Com esse pressuposto, é importante reiterar a necessidade de aproximação entre as instituições que exercem os papéis principais na formação dos futuros professores, para que se possa assim superar as dicotomias entre a teoria e a prática e sobretudo fortalecer diálogos formativos no ECS, de maneira que a prática de ensino se desenvolva de forma interativa, possibilitada por espaço de pesquisa e de pesquisa-ação (Pimenta; Lima, 2004).

A partir do exposto, é possível perceber as visões das coordenadoras pedagógicas sobre a relação universidade-escola no desenvolvimento do estágio. A seguir abordaremos os aspectos mencionados pelas coordenadoras no que se refere ao funcionamento do estágio nas relações de trabalho.

5.1.2 Quais os aspectos existentes na relação de trabalho entre SME, coordenador(a) pedagógico(a), universidade e orientador?

Nas unidades escolares das coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental I, as participantes destacaram que a princípio o acontecimento do estágio ocorre por meio do contato da universidade com a SME do município e que esta, após as autorizações e trâmites burocráticos com a universidade, encaminha às escolas a relação de estagiários para a possibilidade de recebimento por parte das unidades escolares. Assim, os estagiários vão até as escolas para verificarem os horários das aulas em que irão estagiar e quantas vezes por semana devem ir à escola.

Nessa direção, no que tange especificamente às relações existentes de trabalho, houve, no contexto de atuação da coordenadora pedagógica, atividades de interação no que se refere ao acontecimento do estágio: “Ano passado, o orientador dos alunos, eles tiveram reunião com a gestão, com a direção. Foram vários encontros sim, pra lapidar essa chegada desses alunos. [...] A professora da universidade veio aqui em alguns momentos e foi sobre o estágio” (Participante 10).

No entanto, em outros relatos das coordenadoras pedagógicas, pudemos encontrar elementos que demonstram que, por vezes, a relação de trabalho entre SME, coordenador pedagógico, universidade e orientador permanece em âmbito burocrático, sendo um processo externo em que muitas vezes não há um diálogo com a equipe gestora que recebe os estagiários: “eu sinto falta desse contato mais presente da universidade dentro da escola. [...] Então a gente não consegue fazer essa articulação. Normalmente vem já meio que organizado, né?” (Participante 1); “quando nós recebemos o estagiário, a ponte é feita entre a Secretaria Municipal de Educação e a escola, então nós somos avisados de que vai chegar o estagiário” (Participante 3); “fui professora universitária e a universidade não chega na escola, como é colocado lá, né? Então fiz universidade pública, fiz mestrado, fiz doutorado [...] infelizmente não temos essa dinâmica, não temos esse contato.” (Participante 4); “Em relação à dinâmica da universidade, eu percebo que ela tem mudado no decorrer dos anos e ela não é uma relação direta com a escola. Primeiro, ela passa pela Secretaria, depois ela vai pra escola” (Participante 5); “Normalmente, é o

estagiário que procura a gente. [...] Então ele já chega com todas as documentações prontas [...] E a relação com a universidade não tem. [...] A gente recebe o que já vem acordado com outros órgãos” (Participante 6); “Tudo passa primeiro pela Secretaria de Educação. Então tem a proposta do estágio, né? Que ela é encaminhada pela universidade para a Secretaria de Educação [...] Mas não tem uma troca assim, diretamente, com esse professor” (Participante 7); “A maioria dos estágios aqui na escola passa primeiro pela Secretaria da Educação, então é o supervisor de área que faz esse contato. [...] Mas em relação a outros tipos de contato, nenhum” (Participante 9).

Dessa maneira, a partir desses apontamentos, os dados apontam desafios a ser superados no ECS, pois se denota, na fala de algumas participantes, a ausência de diálogo entre as instituições formativas e os atores que intervêm nos estágios. Desse modo, nos trechos acima revela-se a necessidade de construir projetos que visem o desenvolvimento de parcerias no sentido de aproximar e fortalecer as relações e a comunicação, bem como envolver os professores das escolas por meio de um trabalho com o ECS em que haja orientação, acompanhamento e articulação entre a formação e a atuação.

5.2 Perspectivas de atuação: Condições de trabalho, procedimentos e estratégias

Nesta seção, reunimos os relatos das coordenadoras pedagógicas nos quais identificamos aspectos vinculados às suas demandas de trabalho. Desse modo, muitas das perspectivas de atuação das coordenadoras pedagógicas estão ligadas aos aspectos organizacionais como elementos que se inter-relacionam com o tempo, procedimentos e estratégias.

Como primeiro elemento, agrupamos os relatos que envolvem a questão da rotina, dos contratempos; nesse âmbito, as coordenadoras pedagógicas pontuaram que, em decorrência do pouco tempo, quadro reduzido de funcionários e a proporção grande das demandas das escolas, nem sempre conseguem atuar como gostariam junto à organização dos estágios, como podemos observar: “eu, como coordenadora, sozinha na escola, não consigo fazer essa ponte com os estagiários,

então acaba ficando meio solto” (Participante 4); “a dificuldade maior está em dar atenção, mais atenção, porque, pela falta de funcionários e tudo mais, a gente acaba lidando com um quadro reduzido, né? E, aí, falta talvez acompanhar mais de perto” (Participante 6).

Sobre esses pontos mencionados pelas coordenadoras pedagógicas, Clementi (2009, p. 62) destaca as condições de trabalho como fatores que dificultam bastante a atuação profissional, pois “são disponibilizadas aos coordenadores certas condições estruturais e organizacionais de trabalho que nem sempre favorecem o desenvolvimento de sua função”; em decorrência disto, a falta de tempo pode desencadear “o stress e a ansiedade decorrentes do desejo de fazer tudo o que precisaria ser feito”.

Ainda nesses aspectos as participantes relatam: “eu penso que a maior dificuldade, às vezes, é estar proporcionando um planejamento melhor de trabalho, né? Com o estágio, considerando as demandas mesmo da rotina escolar, né?” (Participante 7); “a escola é muito grande, né? Na gestão, atualmente somos só em duas. Então é bem tumultuado [...] os que passaram aqui na escola eu tive pouco contato, talvez por a escola ser muito grande e ser só eu de coordenadora” (Participante 9); “Eu sinto que a questão do tempo e a questão de orientação dos estagiários, ele é pequeno, ele fica mesmo voltado para a sala de aula com o professor [...] a contribuição minha para eles foram pequenas, pela questão do tempo mesmo” (Participante 10).

Mas a unidade que eu trabalho é uma das maiores escolas, se não a maior, do município. [...] nos anos anteriores, até o momento nós tivemos bastante carência de profissional, de gestão, de coordenação na escola, né? Então, foi um fator que contribuiu bastante pra gente ter uma proximidade, assim, menor, com o estagiário no caso, por conta mesmo de tempo, né? Uma escola que tem 46 salas de aula até o momento, somente uma coordenadora. Então, mesmo eu ultrapassando as minhas horas estabelecidas por dia, não é possível fazer um acompanhamento muito próximo do estagiário (Participante 3).

Com base nesses dados, é possível observar as complexidades, os contratempos que estão relacionados à rotina atribulada e consequentemente envolvem a atuação das coordenadoras pedagógicas, sendo os fatores acima mencionados como condicionantes que trazem entraves para que se desenvolva um trabalho com uma função formadora, de articulação crítica, transformação de

posturas, de qualidade e aprimoramento, em que se baseiam as ações formativas aos docentes, aos futuros docentes e a sua própria formação no exercício das ações. Constata-se, assim, que esses fatores complexos e conflitantes na atuação das coordenadoras junto ao ECS implicam a ausência de um acompanhamento formativo, com a interlocução participada junto aos professores colaboradores nos estágios e aos futuros professores, e o favorecimento de um contexto profícuo de ação e reflexão.

Assim, Placco, Almeida e Souza (2011), sobre a atuação do coordenador pedagógico, destacam que “o coordenador pedagógico tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores”, sendo um importante caminho na “melhoria da qualidade da educação básica no país – o que exige também investimento na formação inicial e continuada do próprio coordenador”. Pois o coordenador pedagógico pode ser um agente de mudança na mediação dos saberes e das trocas, no entanto são necessárias transformações nos contextos em que esses profissionais atuam e condições que viabilizem esse processo, para que o desenvolvimento dessa atuação ocorra de forma consciente, colaborativa e possibilitada por atividades de partilha na formação docente em situação de ECS. Desse modo, torna-se necessário que as políticas públicas contemplem ações em prol da melhoria dos contextos de trabalho, no que se refere às demandas emergentes e ao quadro de funcionários, em consonância com o exercício das funções e as condições ideais de atuação.

Nesse sentido, cabe ressaltar também que, por vezes, com o fator de a coordenação pedagógica atuar como eixo que integra os diferentes atores da comunidade escolar, muitas atribuições são tomadas para si, no entanto, é importante ter clareza de sua atuação, pois a ausência de compreensão sobre sua atuação, bem como seus limites no que se refere à articulação, formação e transformação, pode ocasionar ações destoantes de suas atividades na coordenação, como revelado nos dados da pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2011).

Nas pesquisas sobre os coordenadores pedagógicos, alguns dilemas foram encontrados. Os estudos de Placco, Almeida e Souza (2011), Fernandes (2012), Oliveira e Guimarães (2013) e Franco e Campos (2016) identificaram dificuldades no

desenvolvimento do exercício da função, entre as quais estão a rotina de trabalho burocratizada, a falta de formação específica para exercer a função, a realização de tarefas não condizentes, caracterizando desvio em suas atribuições na coordenação e falta de atenção e investimento nas condições de trabalho. Nesse cenário, Franco e Campos (2016) destacaram em suas pesquisas que “o coordenador pedagógico ainda se vê compelido, diante das urgências, a acumular atribuições que o desviam da tarefa de coordenar”.

Segundo De Souza, Seixas e Marques (2013, p. 44), faz-se necessário que todos os envolvidos no processo educacional “tenham clareza da função principal da coordenação pedagógica e compreendam o exercício cotidiano da instituição escolar como uma responsabilidade coletiva e não apenas de um só agente”. Desse modo, ressaltamos a importância do papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a), sendo premente a superação dos desafios, a fim de que haja organização, orientação no desenvolvimento do trabalho, impactando nos processos formativos juntos aos professores e futuros professores.

Como segundo elemento, reunimos os relatos que envolvem a questão dos procedimentos realizados pelas coordenadoras pedagógicas no que se refere ao desenvolvimento do ECS. As participantes elencaram alguns pontos no que diz respeito à apresentação dos espaços, e em alguns casos orientações prévias, como elencado a seguir: “Mostrar a estrutura, apresentar a biblioteca, falar que são espaços coletivos, né? E um pouco da dinâmica da unidade (Participante 3); “conduzi algumas partes de horário, a ficha do estágio [...] é mais assim: a minha relação com o professor e o professor sinalizando pra mim como que está sendo esse estagiário que ele tá ajudando” (Participante 5); “a gente faz essa questão de apresentação, de estabelecer o primeiro contato, apresentação dos professores e depois meio que eles seguem sozinhos” (Participante 9); “Apresento, a gente mostra a unidade, os combinados da escola, um pouquinho do projeto do PPP, para ele também ter um embasamento da onde ele está inserido” (Participante 10).

[...] a gente marca uma reunião na coordenação, a gente conversa sobre a turma onde eles vão estagiar. Pergunto: quais as expectativas deles, né? E os objetivos deles com relação à sala de aula, aos alunos que eles vão trabalhar e aí juntos a gente monta um plano, organiza alguma atividade para o período que ele estiver observando a turma ou trabalhando com aquela turma. (Participante 2)

[...] já teve situação de fazer uma reunião [...] teve situação que a gente só recepcionou e já encaminhou para a professora e a professora fez essa ponte mais assim de recepcionar e de explicar o que seria o trabalho na sala de aula. (Participante 5)

Como terceiro elemento, agrupamos os apontamentos que se referem às estratégias de trabalho utilizadas pelas coordenadoras pedagógicas na colaboração junto aos estágios. As participantes sublinham que, em suas expectativas e ações, buscam alternativas como o diálogo e procuram organizar e adequar as possibilidades para o recebimento dos estagiários nas unidades escolares, realizando também orientação com os docentes, como é possível perceber nos relatos: “Minha expectativa, quando eu recebo estagiário, é que ele vivencie uma prática pedagógica da professora e da criança, né? Então isso eu oriento as professoras. O que é importante para o estagiário?” (Participante 5); “as estratégias, assim, acredito que é receber, né, acolher bem o estagiário, estar apresentando a escola, a dinâmica [...] de biblioteca, educação física e promover ali um momento de conversa, entre o estagiário e o professor que vai recebê-lo, né?” (Participante 7). Em outra fala, a participante sublinha que suas estratégias são: “valor da articulação, do que precisa ser feito, do que nós temos, onde pode ajudar, onde nós podemos ajudar o estagiário” (Participante 8).

Então eu tento organizar, sabendo já das demandas da sala de aula, sabendo daqueles professores que são mais adeptos, são mais abertos a receber os estagiários [...] Então a gente já sabe, o professor que quer, o professor que não quer e aí vai alocando esses estagiários [...] a gente tem que trabalhar muito nessas relações [...] desconstruir alguma ideia de alguma pessoa que tenha passado por experiência ruim, principalmente então, às vezes um professor lá atrás recebeu estagiário que também não pudesse ser tão disposto, alguma coisa assim, aí tomou para si aquilo lá como um padrão [...] desconstruir esse pensamento da figura do estagiário, né? E, ao mesmo tempo, tentar facilitar, mas sempre no diálogo (Participante 1).

Desse modo, faz-se necessário redimensionar ações a fim de enfrentar e superar os entraves nos contextos educacionais. Alguns desses fatores, como elencado pela participante, advêm de ordem pessoal, de uma pré-concepção sobre a relação com o ECS.

5.3 Concepções formativas no desenvolvimento do estágio

O referencial teórico que encaminhou a investigação tendo como base o processo de profissionalização do ensino, no que diz respeito à aprendizagem da prática docente (Tardif, 2013; Cyrino, 2016; Nóvoa, 2019a; Gauthier *et al.*, 1998), e levando em conta as características presentes nas falas das coordenadoras pedagógicas, nos permitiu identificar as concepções formativas sobre o ECS enquanto um lugar de aprendizado da profissão (Cyrino, 2016), fazendo uma articulação com as três Idades da Formação Prática dos professores: a primeira (Aprendizagem Artesanal), a segunda (Aplicação de Modelos) e a terceira idade (Aprendizado da Profissão).

Em relação à idade da aprendizagem artesanal, foi possível perceber nas respostas elementos como: “hoje eu quero um estagiário para me ajudar, né? [...] o que eu aprendi e também quando eu era estudante, é de somar para a escola, né? Então eu tento deixar bem à vontade e falar: mas aqui você vai trabalhar bastante” (Participante 1); “que ele tenha um pouco de visibilidade para a prática [...] é mais o sentido de conduta” (Participante 3); “Pra gente na escola eles dão um suporte pro professor, pra parte pedagógica” (Participante 4); “que ele viva o papel de estagiário” (Participante 5); “compartilhar ali algumas questões relacionadas à sala. E estar ajudando realmente o parceiro menos experiente” (Participante 7); “a gente queria muito estagiário para nos ajudar” (Participante 8); “a gente costuma receber alguns estagiários na sua maioria. Eles atuam bem nessa questão de observação [...] facilidade é quando esses estagiários querem, né, contribuir de alguma forma, apesar que eles não dão nenhum trabalho, né?” (Participante 9). Observamos que, durante as entrevistas, uma parte expressiva das participantes tem a visão do estagiário como uma ajuda à escola, em que, em grande parte das ações, o licenciando é visto como um suporte na realidade escolar, destoando da real finalidade do estágio, que é proporcionar um ambiente com práticas voltadas ao futuro professor, com a análise, reflexão e mobilização dos saberes.

Assim, nesses aspectos observamos que o estágio apresenta contornos de uma aprendizagem artesanal por meio do aprender fazendo, da reprodução de aulas modelos e de um olhar para um professor experiente. Em razão disso, nas

realidades vivenciadas, pode-se estar concebendo o ECS em perspectivas inspiradas na imitação, como ocorria na idade da vocação. Nesse sentido, embora haja um espaço de vivências, o estagiário/futuro professor aprenderá o trabalho testando, visto que, a partir de uma perspectiva que pode estar sendo concebida do estagiário apenas como ajudante das necessidades da escola, pode-se incorrer em uma formação constituída apenas na prática pela prática (Gauthier *et al.*, 1998), em um ofício sem saberes.

Na idade da aplicação de modelos, encontramos, como características que se apresentaram nas falas das entrevistadas, elementos pautados pela racionalidade técnico-científica (Contreras, 2002), pontuando a prática no sentido da instrumentalização técnica, como técnicas ao manejar a classe ou o como fazer: “na universidade a gente tem ali o contato com uma gama de teorias, né? E tem coisas que a gente consegue aplicar na maioria delas” (Participante 3); “Olha, como eu disse assim, a escola que é a prática e a universidade, ela vem com a teoria” (Participante 8). Ou seja, são aspectos que caminham no sentido procedimental, em detrimento de um aspecto pedagógico e formativo.

Sobre esses aspectos, podemos observar elementos que apresentam a teoria e a prática de forma distanciada. Nesse viés, Tardif (2002, p. 11) aborda que:

Essa distância pode assumir diversas formas, podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente.

Outro fator que é possível observar nas falas das coordenadoras diz respeito à organização dos estágios, que parecem se basear no antigo modelo de currículo 3+1, no qual os três primeiros anos são compostos pelas formações teóricas e a prática é separada em outro momento do semestre, como um momento de aplicação. Esse aspecto faz-se presente na fala de uma coordenadora, ao compreender o estágio como espaço para aplicar as aprendizagens teóricas da universidade. Assim, nos resultados há indícios da aprendizagem da prática por viés

dicotômico, por considerar o conhecimento teórico-científico como um saber a aplicar. Em razão disso, nessa concepção considera-se então o ECS como um lugar de aplicação em que se desenvolvem as habilidades da instrução técnica. Desse modo, nessa concepção, os estudos/saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2013) acabam sendo apartados, o que ocasiona dificuldades de articulação e reflexão entre a teoria e a prática.

Já em relação à idade do aprendizado da profissão, onde se fundamenta uma perspectiva de busca pela profissionalização do ensino em que a prática se desenvolve em situações de análise, socialização, sustentada por um conjunto de saberes, foi possível perceber que as participantes atribuíram características que se aproximaram de um movimento de articulação entre o contexto formativo e o campo de atuação profissional, no sentido de o ECS aproximar a teoria da prática: “é uma pessoa que está em formação, né, que tem muito para aprender e tem muito para ensinar. Então a troca é muito grande, é muito valiosa” (Participante 2); “Então eu acho que ele é fundamental para a junção aí dessa teoria e prática, né? [...] é a maneira como eu acredito que deva ser, porque serão futuros profissionais, né? Futuros professores” (Participante 3); “O estágio, ele é fundamental para a formação do professor. Ele dá o pontapé inicial. Ele dá uma base” (Participante 4); “eu acho muito relevante para a primeira experiência do estagiário que vai se tornar o profissional da escola [...] ele entender como a criança aprende [...] é o momento dele conhecer a dinâmica dos conteúdos, o currículo, né? As metodologias” (Participante 5); “Que ali ele consegue já trazer a teoria com a prática, ele consegue conciliar os dois âmbitos” (Participante 10). Entretanto, observamos que algumas características da idade da vocação e do ofício também estavam presentes em outras falas.

5.4 Visão das coordenadoras pedagógicas: sugestões na aproximação universidade-escola

Nos dados coletados, as participantes destacaram algumas sugestões principalmente no que se refere a uma aproximação maior entre a universidade e a escola, visando a uma maior conscientização dos professores regentes em sala de aula, como também uma forma de subsidiar práticas que possam caminhar para um

objetivo comum na formação dos futuros professores, conforme afirma Nóvoa (2017, p. 1116), em uma “fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação”, alinhando assim as perspectivas. Desse modo, as participantes destacaram a necessidade de: “ter uma reunião entre orientadores e coordenação [...] essa parte de ter mais trocas e até entender qual é a perspectiva, o que a faculdade espera, o que a universidade espera também da escola, né? Não é só o que a escola espera.” (Participante 5); “gostaria que tivesse mais parcerias [...] Falta maior parceria mesmo com a universidade (Participante 8); “poderia ter uma proximidade ainda maior, até para sensibilizar esses professores em momento de roda, de conversa, de formação mesmo, no horário de HTPC [...] Eu sinto que falta bastante essa questão, principalmente de formação” (Participante 3).

Em outro relato, a coordenadora pedagógica sugere, em seu ponto de vista, encontros formativos: “A gente tem a universidade aqui, forma muitos professores por ano. Eu acho que a gente poderia ter uma parceria para fazer HTPC em conjunto com a universidade” (Participante 3). Neste viés, a referida participante considera que, ao se promoverem encontros voltados aos ECS, possibilitam-se ações que caminham para a: “questão de sensibilizar esses professores que não aceitam receber o estagiário [...] seria uma maneira de conseguir que esses professores acolhessem melhor o estagiário também, se fosse uma prática assim mais próxima entre universidade e escolas” (Participante 3).

Assim, as sugestões foram voltadas para um fortalecimento dos elos entre os espaços formativos, enfatizando as formações como oportunas para o estreitamento das relações. Desse modo, apontou-se o espaço do HTPC como uma oportunidade propícia para dialogar sobre os estágios curriculares supervisionados como forma de aproximação, pois nesses momentos os professores regentes estão reunidos coletivamente, no que tange ao recebimento de orientações, discussões formativas, assim como para sanar dúvidas e trocas de experiências no âmbito do desenvolvimento de seu trabalho. Desse modo, ressalta-se como fundamental, no âmbito da integração, o estabelecimento do diálogo e de relações mais próximas entre os interagentes (SME, coordenadores de estágio das IES, equipe gestora das escolas, professores-colaboradores e estagiários).

Dessa forma, a partir do referencial teórico desta pesquisa, quando há o diálogo e objetivos claros nos ECS como um espaço oportuno para o aprendizado da profissão (Cyrino, 2016), possibilita-se uma formação de professores que ao mesmo tempo produz e valoriza a profissão docente (Nóvoa, 2019a). Assim, reforçar essa relação entre os interagentes nos estágios contribuiria para considerar também a escola como lugar de formação, seguindo a ideia da alternância (Altet, 2001) e em relações de parceria entre a universidade e a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa relacionou-se ao campo da formação de professores, investigando especificamente o estágio curricular supervisionado na perspectiva das coordenadoras pedagógicas das escolas de educação básica, ensino fundamental I, que recebem os estagiários dos cursos de licenciatura. Assim, o trabalho buscou, a partir de um estudo exploratório e descritivo, analisar a perspectiva das coordenadoras pedagógicas, por meio de um olhar que considera suas atuações e percepções sobre o estágio curricular supervisionado.

Como objetivos específicos, pautou-se na busca em levantar e analisar a compreensão e o valor formativo do estágio curricular supervisionado para a formação de professores na visão das coordenadoras pedagógicas, bem como investigar e analisar o papel das coordenadoras pedagógicas nos processos que envolvem a relação entre universidade e escola no âmbito dos estágios curriculares supervisionados.

Desse modo, a pesquisa encaminhou as investigações a partir da seguinte questão: “Quais são as compreensões e ações do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no processo de estágio curricular supervisionado nas escolas de educação básica?”, sendo possível identificar os seguintes eixos de análise: *“O lugar do estágio sob a ótica das coordenadoras pedagógicas”* e *“Coordenação pedagógica: implicações e desafios encontrados no processo de estágio de docência”*.

De acordo com o primeiro eixo apresentado, ficou evidente a percepção das coordenadoras sobre as aprendizagens oriundas do estágio como fundamentais, sendo essa a base da formação do professor, com potencial para minimizar os desafios inerentes ao campo de trabalho. Dessa forma, o estágio, quando tem um acompanhamento efetivo, pode propiciar aos futuros professores uma melhor inserção em uma cultura profissional, contribuindo para a construção da identidade docente.

Foi identificado que as coordenadoras pedagógicas compreendem o seu papel junto aos estagiários no desenvolvimento de ações, como acolhimento, acompanhamento, mediação e a interlocução na relação do professor regente em

sala de aula com o estagiário. Dito isto, é importante salientar, que embora o acolhimento formativo apareça nas falas das participantes, parte da perspectiva das coordenadoras também remete a um acolhimento receptivo, visto que o termo foi referido em concepções e ações mais técnicas de acolhimento, de mostrar os espaços, autorização e cumprimento de carga horária e não na ideia da profissão, de integração, parceria, ações formativas em que se entrelaça ao acompanhamento formativo e intencional para oportunizar práticas sistemáticas que propiciem o aprendizado e inserção a uma cultura profissional docente, composta por “valores, representações, saberes e fazeres” (Sarti, 2009, p.2).

Face a isso, também foram identificadas algumas fragilidades no tocante ao papel do coordenador pedagógico junto aos formandos, como a existência de lacunas no desenvolvimento de sua atuação e na organização do trabalho pedagógico, pelo acúmulo de funções e também por questões relacionadas ao tempo.

Pudemos constatar ainda outros desafios no que diz respeito à percepção dos docentes na relação com o ECS, como a visão de que os estagiários se portariam como avaliadores e julgadores das práticas docentes, o que, na realidade, nada tem a ver com a real finalidade do estágio, o qual visa apenas à formação do futuro docente. Reside, assim, nessa compreensão um olhar que difere da finalidade do estágio, que se baseia em possibilitar a formação do futuro professor.

Em contrapartida, evidenciou-se também boas relações dos estagiários junto a professores que aceitam colaborar com os estágios, em uma relação de troca e parceria com os licenciandos, no desenvolvimento das aprendizagens da docência.

Dessa maneira, identificou-se nas respostas das coordenadoras pedagógicas o desenvolvimento de ações diversas, tendo em vista os desafios presentes no contexto da realidade escolar de cada uma das participantes, bem como por não haver maior orientação sobre o papel a ser desempenhado por elas.

No segundo eixo de análise, intitulado “Coordenação pedagógica: implicações e desafios encontrados no processo de estágio de docência”, as questões fulcrais apontam para os âmbitos da necessidade de parceria universidade-escola, superação da preponderância de aspectos burocráticos e da rotina atribulada no

desenvolvimento do trabalho na coordenação. Identificamos que as coordenadoras pedagógicas, ao realizarem diversas atividades em suas atuações no interior das escolas, entram em conflitos identitários ao atenderem a demandas de diferentes áreas de conhecimentos. Como consequência da demanda de trabalho e contratempo, soma-se ainda a ausência de prática e engajamento profissional, no que se refere ao estabelecimento de projetos, acompanhamento e orientação junto aos estágios, ocorrendo, nas concepções formativas, visões que estabilizam a docência como ofício.

Nesse cenário, o referencial teórico no campo da formação de professores indica ser necessário articular a formação universitária e o campo de atuação, por meio de um entrelaçamento entre a universidade e a escola. Em que a base da formação dos futuros professores esteja imbricada, tanto aos conhecimentos universitários, quanto aos saberes docentes no campo de trabalho.

Nesse sentido, ressalta-se a potencialidade do ECS como oportuno para contribuir na aprendizagem do estagiário em formação, assim como para todos os envolvidos no processo. É relevante considerar os espaços formativos (universidade-escola) no estreitamento dos vínculos, sendo essencial uma real parceria entre ambos para o desenvolvimento de processos adequados no oferecimento dos estágios na formação inicial, dada a sua extrema importância para a formação dos futuros professores.

Com relação à atuação dos gestores junto ao ECS, aponta-se que este deve ser desenvolvido com vistas a possibilitar aos licenciandos o acesso à cultura profissional docente, atrelada a uma formação permeada pelos conhecimentos universitários, articulados com os saberes profissionais (Gauthier *et al.*, 1998; Tardif, 2013) no campo de trabalho, em situações concretas de ensino. Desse modo, o ECS contribui amplamente para que o licenciando reflita e analise as estratégias de ensino-aprendizagem.

Constata-se que a ausência de condições de trabalho para o exercício da coordenação pedagógica são fatores desafiadores, e repercutem nas iniciativas de acolhimento e acompanhamento formativo aos licenciandos em sua integração na unidade escolar e desenvolvimento no processo do estágio. Os relatos das

participantes oferecem indícios que demonstram que uma parcela das coordenadoras compreende o estágio sob uma ótica profissional, ao sublinharem que caminham para aproximar o estagiário da profissão, possibilitando o acesso à cultura docente, bem como referindo-se aos licenciandos como “futuros professores” e “profissionais do ensino”.

Desse modo, identificamos também traços que se articulam com as três idades da formação prática dos professores: aprendizagem artesanal, aplicação de modelos e aprendizado da profissão (Cyrino, 2016). Logo, foi possível, em resumo, observar que algumas visões parecem ligar a figura do estagiário à de um ajudante na escola, em decorrência das demandas da realidade escolar, assim como em outras visões citam-se os conhecimentos universitários como saberes a aplicar, baseando-se na racionalidade técnica.

Por outro lado, há o reconhecimento da importância do estágio como central no processo formativo, no aprendizado na profissão, na articulação entre a teoria e a prática, assim como pontuam a relevância de seus papéis como articuladoras e mediadoras no desenvolvimento do ECS.

Nesse sentido, concluímos que o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) pode colaborar no sentido de possibilitar a interlocução e a reflexão para reforçar o comprometimento na formação das futuras gerações docentes e, consequentemente, com o futuro da profissão, mobilizando os professores e a si mesmos no desenvolvimento do trabalho pedagógico junto aos licenciandos, por meio do diálogo, estratégias formativas e da articulação crítica.

Cabe reconhecer que esses aspectos demandam esforços, no que se refere a definições, atuações e normativas mais claras nas legislações em relação aos papéis dos envolvidos, visto que o desenvolvimento destas capacidades só se constrói de fato a partir da efetividade do papel e disposições de todos os envolvidos no processo, em uma comunidade de formação, em uma real parceria no fortalecimento dos vínculos.

Neste esforço, ainda que normativas oficiais tratem sobre a importância do potencial formativo dos estágios e as estratégias no âmbito da formação profissional, ainda se tem grandes desafios a serem superados. Desse modo, ao considerar

como o ECS tem sido visto nas diretrizes atuais, a resolução mais recente CNE/CP nº 4/2024, elaborada a partir do Parecer CNE/CP nº 4/2024, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissional do magistério da educação escolar básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura) apresenta a perspectiva de que no ECS deve ocorrer uma parceria e organicidade do trabalho entre as diferentes unidades (IES, redes/sistemas de ensino e instituições que ofertam a Educação Básica) que concorrem para a formação dos licenciandos.

Aponta ainda, as “instituições de Educação Básica como instituições formadoras indispensáveis à formação do licenciando e de seus profissionais como agentes fundamentais no processo de socialização profissional” (Brasil, 2024, p. 03). Assim como destaca, “o apoio permanente das IES para a melhoria contínua do trabalho desenvolvido pelas escolas, redes e sistemas de ensino que acolhem os licenciandos” (Brasil, 2024, p. 06).

Entretanto, um ponto importante a destacar é que o referido documento não apresenta aspectos sobre às condições de profissionalização, formação, valorização profissional do trabalho docente, no que se refere a carreira, investimento, formação continuada dos profissionais do ensino, demandando a estruturação e a viabilização de políticas que contemplem esses aspectos.

Desse modo, outra questão relevante a se discutir, contudo, é a necessidade da construção de uma proposição que favoreça a qualidade da formação de professores, especialmente no papel das redes/sistemas de ensino (SME) e também das IES em estabelecer a conexão entre os profissionais das (escolas e IES) que atuam junto aos ECS.

Face a isso, importa ressaltar a inclusão a partir da participação ativa nas decisões no/do campo profissional, interações, diálogos formativos que abordem sobre as realidades escolares, colaborando para melhores relações de trabalho superando a preponderância da burocracia para que se possa arquitetar uma política que favoreça melhores condições e articulação de trabalho no desenvolvimento da profissão docente e na aprendizagem da prática profissional nos cursos de licenciaturas.

Ao tecer essas considerações, importa ressaltar que tanto no âmbito das políticas públicas, quanto nas ações das instituições (IES, redes de ensino) torna-se basilar reconhecer, prestigiar e promover condições para a realização dos ECS, de modo a favorecer a construção inicial dos saberes profissionais do licenciando. Face a isso, é premente fortalecer a profissionalização do ensino, tendo ciência da complexidade da função de coordenador pedagógico, dos agentes envolvidos no desenvolvimento do ECS e lapidando as compreensões.

Assim, é essencial um elo entre os espaços formativos universidade-escola para o desenvolvimento de processos adequados no oferecimento dos estágios na formação inicial e no desenvolvimento da prática do ensino para o aprendizado da profissão. Por fim, esperamos que a presente pesquisa possa trazer contributos para esta discussão, ao possibilitar reflexões por meio das experiências, investigação e análises apresentadas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. J. Contributos da Sociologia para a compreensão dos processos de profissionalização. **Medi@ções: Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal**, v. 1, n. 2, 2010. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4219>. Acesso em: 02 maio 2024.
- ALMEIDA, L. R. de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- ALMEIDA, L. R. de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005. p. 21-46.
- ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.
- ANANIAS, E. V. **O estágio curricular supervisionado em Educação Física e o processo de profissionalização do ensino**: um estudo de casos múltiplos. 2016. 215 f. Tese (Doutorado em Motricidade Humana) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d74505c4-0802-46a8-8ace-bd632f41f40e/content>. Acesso em: 12 jan. 2024.
- 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: Artmed, 2001. p. 23-35. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5400424/mod_resource/content/1/Cap_01-%20Perrenoud%20profissionalismo.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.
- 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/revistateias/article/view/39115/30699>. Acesso em: 22 nov. 2022.
- ARAÚJO, S. **Acolhimento no estágio**: entre modelos e possibilidades de formação docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_7e68c29482ddb44798f684c3c8f3762. Acesso em: 16 ago. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física**: perfil, papel e potencialidades. 180 f. Tese (Doutorado em Ciência da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_4c79c5f0d6a0f85721b6a86d1efdea96. Acesso em: 25 out. 2022.

BENITES, L. C.; SARTI, F. M.; SOUZA NETO, S. de. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 100–117, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2928>. Acesso em: 20 maio. 2023.

BENITES, L. C. A participação da universidade e da escola no acontecimento do estágio curricular supervisionado de futuros professores de Educação Física. **Proposições**, v. 32, p. e20180085, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/NzySwFJFNNf6zFG965h6hnH/>. Acesso em: 14 set. 2022.

BISCONSINI, C. R. **Formação inicial para docência**: relações entre estágio supervisionado, universidade e escola. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2013. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/5723>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, C. A formação docente em educação física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre. Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. **Anais...**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 2, p. 147-174.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 42, p. 94-112, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 08 dez. 2023

BRANCHER, V. R. **Helena Ferrari Teixeira**: entre saberes e representações. 2006. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em

Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7013?show=full>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 09/2001**, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 07 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 07 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC/CNE, 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.1/2006**, 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 07 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 07 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015. Retificação publicada no DOU, 03 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 07 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: CNE, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 09 nov. 2024.

CHRISTOV, L. H. da S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a História da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador pedagógico. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2095-6.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

COELHO, A. M. S.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Olhar o magistério “no próprio espelho”: o conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 30, n. 1, p. 7-34, 2017.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, C. C. M. Formação de Professores e o Estágio Supervisionado: tecendo diálogos, mediando a aprendizagem. **Educação em Revista**, v. 37, p. e29817, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/pjSCdw3yLypv6zYPN9qKhvL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. Sobre importâncias: a coordenação e a coformação na escola. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC**, Campinas, SP, n. 28, p. 103-113, 2010. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/79/68>. Acesso em: 30 set. 2023.

CYRINO, M.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. de. Formação Inicial em Pedagogia: os professores colaboradores no Estágio Supervisionado. **Educação**, Unisinos [online], v. 19, n. 2, p. 252-260, 2015. ISSN 2177-6210. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2015.192.09>.

CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado**: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_65d2c13689e729cd07123ac6f6315637. Acesso em: 28 jan. 2023.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. de. O estágio curricular no curso de pedagogia: elementos para um processo formativo. **Acta Scientiarum Education**, v. 37, n. 4, p. 401-413, 01 out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/25521>. Acesso em: 24 out. 2023.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. de. Parceria Universidade e Escola no Estágio Curricular: um processo em constituição. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 661-682, abr./jun. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2017000200661. Acesso em: 01 fev. 2024.

DE SOUZA, F. J.; SEIXAS, G. O.; MARQUES, T. G. O coordenador pedagógico e sua identidade profissional. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 9, n. 15, p. 39-56, 2013. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/747>. Acesso em: 23 jul. 2024.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em:

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18012010-133619/publico/Tese_Isaneide.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2023.

DUBAR, C. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução de C. Matos. Porto: Afrontamento, 2006.

FERNANDES, M. J. da S. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 4, p. 799-814, out. 2012.

FERREIRA, J. da S. **A profissionalização, a formação e o conhecimento profissional docente**: um estudo das práticas colaborativas de um programa residência pedagógica em educação física. 2023. 352 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2023.

FERREIRA, S. **Acolhimento, integração e empenhamento organizacional**. 2008, 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/761>. Acesso em: 18 fev. 2023.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 138-146, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15973>. Acesso em: 25 mar. 2023.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca da sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 137-131, jan. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>. Acesso em: 19 fev. 2023.

FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E. **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**: processos e práticas. São Paulo: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2016/12/A-coordena%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-pedag%C3%B3gico-na-escola-processos-e-pr%C3%A1ticas.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). 1997, 201 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

GALINDO, M. A. **O professor da escola básica e o estágio supervisionado**: sentidos atribuídos e a formação inicial docente. 2012. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24042012-151944/pt-br.php>. Acesso em: 25 out. 2023.

GALINDO, M. A.; SANTOS ABIB, M. Escola, Universidade e estágio supervisionado: sentidos atribuídos pelos professores das escolas básicas. *In*: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16., 2012, Campinas, SP. **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin Editores, 2012. v. 02, p. 6953-6964.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

GATTI, B. A.; Barretto, E. S. S.; André, M. E. D. A.; Almeida, P. C. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 27 nov. 2023.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. *In*: PLACCO; V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de; ALMEIDA, W. A. de A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GORDO, M. E. S. C.; SANTOS, M. A. R.; MOREIRA, W. W. **A história da educação física no Brasil e suas bases legais**. Belém: Açaí, 2014.

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

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

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

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

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

LIMA, M. S.; AROEIRA, K. P. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. *In*: GOMES, M. de O. (org.). **Estágios na formação**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011.

LÜCK, H. **Ação integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANARIN, C.; PORTELINHA, Â. M. S. O coordenador pedagógico frente aos desafios da constituição de sua profissionalidade. **Dialogia**, n. 33, p. 192-204, 2019. DOI: 10.5585/dialogia.N33.14009. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/14009>. Acesso em: 10 maio 2024.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 09, p. 51-75, dez. 1998. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141324781998000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2024.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p.109-131, ago./dez. 2009.

MARQUES, A. C. T. L. Didática e estágio na licenciatura: por que pensar o ensino com(o) pesquisa? *In*: AROEIRA, K. P.; PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e estágio**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico. *In*: GUIMARÃES, A. A. *et al.* **O coordenador pedagógico e a formação continuada**. São Paulo: Loyola, 2006.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 10 maio 2024.

MINAYO, M. C. S. *et al.* **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NEIRA, M. G.; EHRENBURG, M. C. Análise da proposta de estágio na licenciatura em Educação Física da Universidade de São Paulo. **Olhares**, v. 1, n. 1, p. 325-348, maio 2013.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. 1. ed. Lisboa: Educa, 2009. cap. 295.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais, PR: Editora Melo, 2011.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

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. 2019a.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

OLIVEIRA, J. C. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico**: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar. 2009. 223 f. Dissertação

(Mestrado em Educação Brasileira) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, J. da S.; GUIMARÃES, M. C. M. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, v. 1, n. 1, 2013, p. 95-103. Disponível em: <https://www.faculdefar.edu.br/arquivos/revista-publicacao/files-19-0.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2003.

PELISSARI, C. Os seis desafios do formador. **Revista Avisa Lá**, n. 30, p. 28-34, abr. 2007.

PENTEADO, R. Z.; SOUZA NETO, S. A docência como profissão: o portfólio como dispositivo e política na formação de professores no estágio supervisionado em educação física. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 29, n. 83, p. 1-33, jun. 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/352581321>. Acesso em: 30 jan. 2023.

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, p. e-2959, 21 jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/37734>. Acesso em: 15 fev. 2022.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIOLLI, E. **Identidade e trabalho do diretor de escola**: reconhecimento e sofrimento. 2010. 214 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Relatório final. São Paulo: Fundação Victor Civita; Fundação Carlos Chagas, 2011.

PLACCO, V. M. N. de S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. *In*: ALMEIDA, L. R. de *et al.* (org.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008. p. 25-36.

QUIRINO, R. Saberes e práticas do pedagogo como coordenador pedagógico. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 31-56, 2016. DOI: 10.35699/2237-5864.2015.2034. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2034>. Acesso em: 10 ago. 2024.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REALI, A. M. de M. R.; SOUZA, A. P. G. de; CRUZ, E. M. R. Processos de constituição da docência: trajetórias de vida pessoal e profissional. **Revista do NUPEM**, v. 11, p. 116-132, 2019. ISSN: 2176-7912.

RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

RUY, F. A. F. **Retratos do início da carreira docente: nas experiências vividas, revelações da constituição do professor**. 2018. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2018.

SANTOS, C. A construção social do conceito de identidade profissional. **Interacções: sociedade e as novas modernidades**, Coimbra, n. 8, abr. 2005.

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: 10 dez. 2023.

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: 10 dez. 2023.

SÃO CARLOS. Lei nº 21.946, de 16 de novembro de 2023. **Diário Oficial**, Secretaria de Comunicação, Prefeitura Municipal de São Carlos, SP, 2023.

Disponível em:

http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/diario_oficial_2023/DO_16112023_2346.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, v. 25, n. 2, p. 133-152, ago. 2009.

SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 02, p. 323-338, ago. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2024.

SARTI, F. M. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educação em Revista**, v. 29, n. 4, p. 215-244, dez. 2013.

SARTI, F. M. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. **Cadernos de Educação UFPel**, Pelotas, RS, v. 46, p. 83-99, 2014.

SARTI, F. M.; ARAÚJO, S. R. P. M. de. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação**, v. 39, n. 2, p. 175-184, 2016. DOI: 10.15448/1981-2582.2016.2.19415. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/19415>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCANDALO, P. P. **O coordenador pedagógico e os saberes revelados nas práticas formativas**: possibilidades na constituição de seu papel de formador. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

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, SP, v. 14, n. 1, p. 280-292, jan./mar. 2019.

SILVA JÚNIOR, A. P. da. **Configurações e relações estabelecidas no Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física**. 2016. 232 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2016.

SOUZA NETO, S. de; BENITES, L. C. Os Desafios da Prática na Formação Inicial Docente: experiência da educação física da UNESP de Rio Claro. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 46, p. 02-22, set./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i46.4170>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4170>. Acesso em: 15 maio 2024.

SOUZA NETO, S. de; BORGES, C.; AYOUB, E. Formação de professores na contemporaneidade: desafios e possibilidades da parceria entre universidade e escola. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, p. e20210031, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666748>. Acesso em: 08 fev. 2024.

SOUZA NETO, S. de; CIRYNO, M.; BORGES, C. O estágio curricular supervisionado como lócus central da profissionalização do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 1, n. 32, p. 52-72, 2019.

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.

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**, v. 1, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. ISBN: 978-85-326-2668-4.

TORRES, S. R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de

S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

VEDOVATTO, D.; SOUZA NETO, S. de. Universidade e escola como lócus da profissionalização do ensino e do tempo entre-dois no estágio supervisionado.

Currículo sem Fronteiras, v. 21, n. 3, p. 1694-1719, 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/vedovatto-neto.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.

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: 10.14244/19827199978. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>. Acesso em: 10 fev. 2024.

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. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/46271/0>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ZEICHNER, K. M. Repensando as Conexões entre a Formação na Universidade e as Experiências de Campo na Formação de Professores em Faculdades e Universidades. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010. DOI: 10.5902/198464442357. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/277992738>. Acesso em: 14 fev. 2024.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário

Título da pesquisa: “O PAPEL DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO”

Pesquisadora: Ana Eliza de Jesus

Orientadora: Dijane Vedovatto

Questões:

1. E-mail.
2. Nome.
3. Data de nascimento.
4. Sexo.
5. Instituição que trabalha atualmente.
6. Tempo de trabalho na instituição atual.
7. Tempo de atuação profissional como professor(a).
8. Nível de formação.
9. Ano e local de formação do (Ensino Superior e/ou Magistério).
10. Você está a quanto tempo no atual cargo?
11. Na sua experiência profissional, você já recebeu (ou recebe) estagiário?

Apêndice 2 – Roteiro da entrevista 1

Título da pesquisa: “O PAPEL DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO”

Pesquisadora: Ana Eliza de Jesus

Orientadora: Dijnane Vedovatto

Questões:

1. Qual é a sua opinião sobre o estágio curricular supervisionado de docência?
2. Como é que interpreta o seu papel em relação ao estágio curricular supervisionado?
3. Que expectativas usualmente têm em relação aos estagiários?
4. Que procedimentos e estratégias utiliza para a recepção do estagiário na escola?
5. Que dinâmicas de trabalho estabelece com a universidade e com o orientador?
6. De que modo vê a relação escola e a universidade no estágio curricular supervisionado?
7. Qual é o seu papel em relação à orientação dos estagiários?
8. Pessoalmente, que valor atribui ao seu envolvimento no estágio?
9. Em sua perspectiva, quais as dificuldades e/ou facilidades com relação ao acolhimento de estagiários nas escolas?
10. Como você analisa o estágio para a formação do professor(a)?
11. Quer acrescentar algo que não foi abordado anteriormente que considere importante registrar?

Apêndice 3 – Roteiro da entrevista 2

Título da pesquisa: “O PAPEL DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NO DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO”

Pesquisadora: Ana Eliza de Jesus

Orientadora: Dijane Vedovatto

Questões:

1. Como você compreende o acolhimento com os estagiários na escola?
2. O que você compreende por acompanhamento com os estagiários na escola?
3. Qual a diferença entre acolhimento e acompanhamento na sua opinião?

Apêndice 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

(Resolução 510/2016 do CNS)

**“O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO DESENVOLVIMENTO DO
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO”**

Eu, Ana Eliza de Jesus, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar convido você, Coordenador Pedagógico a participar da pesquisa “O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO”, orientada pela Prof^a. Dr^a. Dijnane Fernanda Vedovatto.

A proposta deste estudo, em seu objetivo geral, consiste em identificar e analisar a perspectiva do Coordenador Pedagógico que atua na gestão das escolas e que recebem estagiários, a partir de um olhar que considera sua atuação e percepção sobre o estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura.

Os objetivos específicos são: a) Investigar e analisar os processos que

envolvem a relação entre universidade e escola no âmbito dos estágios curriculares supervisionados; b) Levantar e analisar a compreensão e o valor formativo do estágio curricular supervisionado para a formação de professores na visão do Coordenador Pedagógico.

A relevância da temática reside no fato de que o estágio curricular supervisionado em colaboração com a escola básica, a comunidade e a universidade, caracteriza-se como o subsídio imprescindível à constituição profissional docente.

Os critérios de inclusão dos participantes será abranger tanto os profissionais experientes na coordenação escolar que recebem estagiários, quanto os que estão recebendo estagiários há pouco tempo. Os critérios de exclusão serão para os profissionais que recebem apenas estagiários de outras modalidades que não à de licenciatura, foco dessa pesquisa, ou que embora receba estagiários, não atuam diretamente com eles no campo de trabalho.

Você foi selecionado (a) por ser profissional de uma rede pública de ensino do interior do estado de São paulo, que atua na coordenação escolar e por estar recebendo estagiários (as) das licenciaturas. Ao aceitar participar da investigação, você poderá contribuir com a melhoria da qualidade da formação de professores, das aprendizagens constituídas durante os estágios, bem como a melhoria da educação básica.

Você possui liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo a qualquer momento, não havendo necessidade de qualquer explicação ou justificativa. Sua recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo em relação às suas atividades profissionais. Salientamos que a participação na pesquisa não gera nenhum tipo de recompensa em dinheiro ou de qualquer outro modo.

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

- a) Questionário, enviado por e-mail (Google Forms), para o levantamento dos possíveis participantes da pesquisa, e ao realizar o aceite, para se obter um panorama geral com questões relacionadas à atuação no estágio e um perfil

identitário dos participantes da pesquisa e de questões gerais sobre o estágio. Ressalta-se a garantia de que em casos de perguntas obrigatórias reserva-se o direito do participante, não responder a pergunta.

b) Análise documental sobre a legislação referente ao estágio (Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008), diretrizes curriculares e legislações que regem a estrutura organizacional referente ao cargo de Coordenador Pedagógico, onde a pesquisa será realizada, mantendo-se o anonimato da mesma;

c) Entrevistas semiestruturadas, gravadas de modo presencial ou por vias remotas sendo agendadas de acordo com a disponibilidade dos dez profissionais que atuam na gestão das escolas, onde a pesquisa será realizada e que recebem estagiários dos cursos de licenciaturas (utilizando softwares, aplicativos e serviços de comunicação 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 levar cerca de quarenta minutos.

Por trata-se de ferramentas virtuais pode haver alguma instabilidade com relação à rede de internet atrapalhando um pouco a efetivação da conclusão do questionário e entrevista (no caso do participante escolher por via remota), por exemplo, a sugestão é retomar em momento que perceba a rede de internet mais estável ou até mesmo solicitar da pesquisadora o questionário impresso ou enviado no seu e-mail pessoal. No caso das entrevistas (em situações de via remota) será necessário interromper a mesma e remarcar, ou até mesmo mudar a plataforma utilizada.

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 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 da entrevistadora já ser uma professora licenciada.

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 pode haver riscos relacionados à participação característicos de ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas, como por exemplo, instabilidade na conexão, ou até mesmo com vírus/hackers na rede de internet, ou aplicativos, gerando assim limitações da pesquisadora para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. Destaca-se que a pesquisadora estará sempre atenta adotando as medidas necessárias (com aplicativos de alta confidencialidade) a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola.

A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho, prestando assistência integral aos participantes. Sua participação é voluntária e não haverá compensação em

dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Os arquivos gravados em áudio, bem como os registros de consentimento livre e esclarecido serão arquivados em pasta vinculada somente em drive físico da pesquisadora, sem vinculação com plataformas virtuais ou ambientes compartilhados ou “nuvem”. Os dados coletados serão mantidos sob guarda e responsabilidade da pesquisadora armazenados apenas para fins da pesquisa e depois será mantido arquivado por 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

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. O participante também tem a garantia de indenização e/ou reparação de possíveis danos resultantes de sua participação na pesquisa.

Solicito, assim, sua autorização para gravação em áudio das entrevistas, nas plataformas de serviço de comunicação 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 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 presencial inicialmente para o aceite em receber o convite por e-mail, e de modo virtual: você receberá um e-mail o/a convidando para participar da presente pesquisa, que constará o link do google forms e acesso ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE (via Google Forms®). Após a leitura do

TCLE, caso aceite participar da pesquisa, por meio de entrevista semiestruturada de modo presencial ou 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 e responder às questões de ordem pessoal e sobre a temática da pesquisa.

b) NÃO aceito participar da pesquisa (fechar a página do navegador, caso não concorde). 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 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.

Reitero que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes da pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados.

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, 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: Ana Eliza de Jesus Endereço: [REDACTED]
[REDACTED]. Contato telefônico:
[REDACTED] e-mail e endereço eletrônico: [REDACTED].

Será resguardado a possibilidade de garantia e o direito de a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, a retirada do consentimento de utilização dos dados do participante da pesquisa, tendo no presente convite a descrição do link para endereço eletrônico, na qual por meio dele poderá ser feito a solicitação, onde nessa situação a pesquisadora enviará ao participante de pesquisa, a resposta de ciência do interesse do participante de pesquisa em retirar seu consentimento. Se houver qualquer problema ou dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora a qualquer momento pelo endereço eletrônico disponibilizado.

Eu afirmo que li e concordo com minha participação nesta pesquisa. Estou ciente de que TODOS os meus dados serão mantidos em sigilo. Estou de acordo que minha participação voluntária é de extrema importância para este estudo.

Concordo em participar da seguinte etapa desta pesquisa:

- Questionário via formulário;

- Entrevista semiestruturada presencial ou por via remota.

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

Local e data: _____

Ana Eliza de Jesus

Nome da Pesquisadora

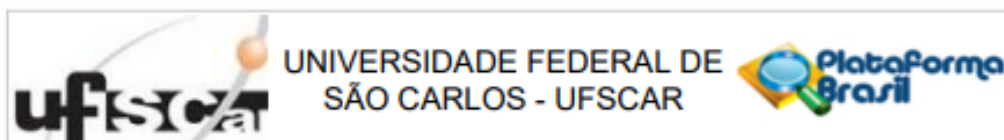
Assinatura da Pesquisadora

Nome do (a) Participante da Pesquisa:

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa:

ANEXOS

Anexo 1 – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Pesquisador: ANA ELIZA DE JESUS

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 72811223.5.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.726.626

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma solicitação de emenda do projeto de pesquisa aprovado em 05/10/2023, sob parecer nº 6.389.031. A solicitação da emenda está presente no arquivo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2274731_E1.pdf anexado em 27/02/2024 e documento de justificativa de Emenda (Carta_de_Apresentacao_da_Emenda), anexado em 21/01/2024, e onde se lê:

Saliento que as modificações propostas não descaracterizam o estudo originalmente proposto e aprovado pelo Sistema CEP-CONEP. As modificações no projeto serão apenas referentes a nomenclatura, na qual, antes era denominado o foco para o termo “gestão escolar”, e agora o projeto delimita-se, especificamente, apenas ao coordenador pedagógico. Adequando-se, também, o número dos potenciais participantes de 20 para 10. Após as orientações e os conselhos durante a disciplina de seminários do PPGE- UFSCar, optouse por delimitar a temática da pesquisa, investigando especificamente quem atua diretamente na articulação e no recebimento prático dos estagiários, no caso, o coordenador pedagógico. Nesse sentido, na pesquisa altera-se a composição dos profissionais da gestão escolar, anteriormente descrito no projeto como: (coordenadores, diretores e supervisores), mantendo-se o foco da pesquisa somente nos coordenadores pedagógicos, a fim de compreender como tem sido o papel desse profissional no desenvolvimento do estágio curricular supervisionado.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

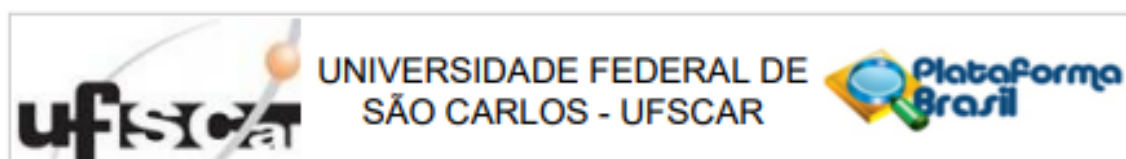
UF: SP

Telefone: (16)3351-9685

Município: SÃO CARLOS

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.726.626

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral consiste em identificar e analisar a perspectiva DO COORDENADOR PEDAGÓGICO QUE ATUA na gestão das escolas e que recebem os estagiários, a partir de um olhar que considera sua atuação e percepção sobre o estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciaturas.

Objetivo Secundário:

Objetivos específicos: Investigar e analisar os processos que envolvem a relação entre universidade e escola no âmbito dos estágios curriculares supervisionados; Levantar e analisar a compreensão e o valor formativo do estágio curricular supervisionado para a formação de professores na visão do COORDENADOR PEDAGÓGICO.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda pesquisa existe risco, no caso dessa pesquisa, o risco poderia ser algum tipo de pergunta (questionário e entrevista semi-estruturada) que causasse desconforto ou constrangimento, embora tomamos todo cuidado seguindo uma linha ética e cautelosa, além de acordo com o explicitado no TCLE, caso o participante não se sinta confortável poderá desistir de sua participação na pesquisa a qualquer tempo. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, porém o mesmo terá liberdade de não responder as perguntas quando as considerar constrangedoras. Ressalta-se que a pesquisadora estará sempre atenta aos riscos e adotará medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. As perguntas do questionário foram cautelosamente elaboradas visando colaborar com dados relevantes para a pesquisa. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, para conversar sobre questões que o afligem ou afetam sua estabilidade emocional, zelando assim, pelo bem-estar de todos os participantes, conforme resoluções CNS no 510 de 2016 e CNS no 466 de 2012. Ressalta-se que pode haver riscos relacionados à participação característicos de ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas, como por exemplo, instabilidade na conexão, ou até mesmo com vírus/hackers na rede de internet, ou aplicativos, gerando assim limitações da pesquisadora para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. Destaca-se que a pesquisadora estará

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

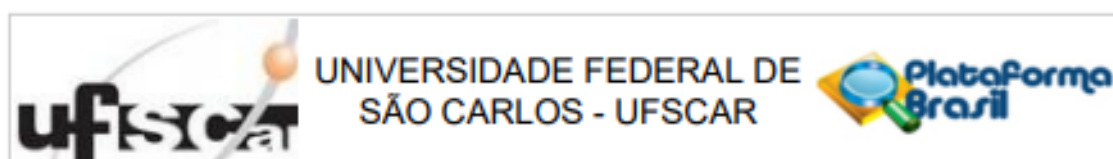
CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.726.626

sempre atenta adotando as medidas necessárias (com aplicativos de alta confidencialidade) a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos.

Benefícios:

Os benefícios, ou relevância da temática reside na intenção de colaborar com os estudos sobre esse período tão significativo do estágio curricular supervisionado na formação docente, porém permeado por fragilidades e incertezas, buscando-se assim levantar dados que evidenciem o trabalho dos COORDENADORES nessa fase inicial da carreira, bem como sua valorização

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:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1 - Solicita-se atualização da carta de anuência da instituição co-participante.

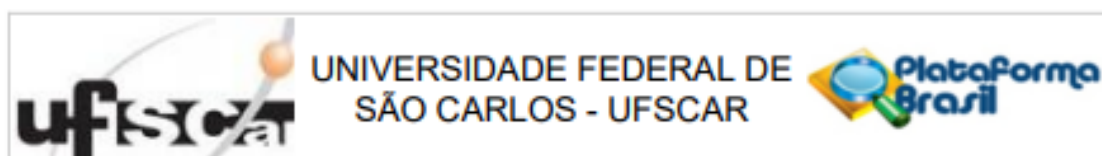
Resposta: A partir desta solicitação do comitê de ética, já foi feita a atualização da carta de anuência da instituição co-participante e anexado o documento na Plataforma Brasil.

ANÁLISE DO CEP: Pendência atendida.

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 "Aprovada" a Emenda 1 do 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

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235		CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA		
UF: SP	Município: SAO CARLOS	
Telefone: (16)3351-9685		
		E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.726.626

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_BÁSICAS_2274731_E1.pdf	27/02/2024 17:04:55		Acelto
Outros	Carta_atualizada_orientadora_Dijnane_Vedovatto.pdf	27/02/2024 16:56:10	ANA ELIZA DE JESUS	Acelto
Declaração de concordância	Parecer_atualizado_SME_Carta_Autorizacao_instituicao_Coparticipante_Ana_Eliza_de_Jesus.pdf	27/02/2024 16:41:53	ANA ELIZA DE JESUS	Acelto
Outros	Carta_Resposta_versao3.pdf	27/02/2024 16:38:13	ANA ELIZA DE JESUS	Acelto
Outros	Carta_de_Apresentacao_da_Emenda.pdf	21/01/2024 22:55:38	ANA ELIZA DE JESUS	Acelto
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Ana_Eliza_de_Jesus.pdf	21/01/2024 22:38:43	ANA ELIZA DE JESUS	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Ana_Eliza_de_Jesus.pdf	21/01/2024 22:29:21	ANA ELIZA DE JESUS	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Ana_Eliza_de_Jesus.pdf	21/01/2024 22:28:24	ANA ELIZA DE JESUS	Acelto
Outros	Carta_Resposta_versao1.pdf	11/09/2023 10:08:42	ANA ELIZA DE JESUS	Acelto
Cronograma	Cronograma_Ana_Eliza_de_Jesus.pdf	11/09/2023 09:53:38	ANA ELIZA DE JESUS	Acelto
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Ana_Eliza_de_Jesus.pdf	04/08/2023 23:11:07	ANA ELIZA DE JESUS	Acelto
Outros	Carta_orientadora_Dijnane_Vedovatto.pdf	04/08/2023 22:44:07	ANA ELIZA DE JESUS	Acelto

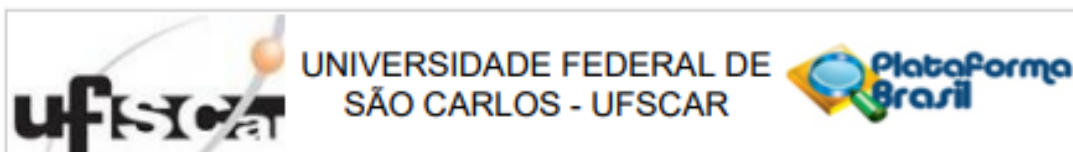
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

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: 6.726.626

SAO CARLOS, 26 de Março de 2024

Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **CEP:** 13.565-905
E-mail: cephumanos@ufscar.br