

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Fabiane da Silva Montoli

**EMANCIPAÇÃO-REGULAÇÃO DO CONHECIMENTO: ESTÁGIO CURRICULAR E  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Santa Cruz do Sul  
2020

Fabiane da Silva Montoli

**EMANCIPAÇÃO-REGULAÇÃO DO CONHECIMENTO: ESTÁGIO  
CURRICULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado em Educação, Área de concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cheron Zanini Moretti

Santa Cruz do Sul  
2020

CIP - Catalogação na Publicação

Montoli, Fabiane da Silva

Emancipação-regulação do conhecimento: estágio curricular e formação de professores/as para a educação profissional / Fabiane da Silva Montoli. – 2020.

154 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Cheron Zanini Moretti.

1. Emancipação. 2. Regulação. 3. Estágio Curricular. 4. Formação de Professores/as. 5. Educação Profissional. I. Moretti, Cheron Zanini. II. Título.

Fabiane da Silva Montoli

**EMANCIPAÇÃO-REGULAÇÃO DO CONHECIMENTO: ESTÁGIO CURRICULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado em Educação, Área de concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Dra. Cheron Zanini Moretti  
Professora Orientadora - UNISC

Dr. Éder da Silva Silveira  
Professor Examinador - UNISC

Dra. Maria Isabel da Cunha  
Professora Examinadora - UFPel

Santa Cruz do Sul  
2020

## **AGRADECIMENTOS**

*À minha mãe e ao meu irmão, pelo apoio expresso de diferentes modos e em diferentes momentos ao longo de todo o curso; e ao meu pai, presença no meu coração.*

*À Prof<sup>a</sup> Cheron, pela paciência, compreensão e dedicação, pela orientação, acompanhamento e incentivo ao longo do processo da pesquisa.*

*À Prof<sup>a</sup> Maria Isabel e ao Prof. Éder pela gentileza e disponibilidade na banca, pelas importantes contribuições, sugestões e leituras.*

*Aos estagiários/as e professores/as que participaram da pesquisa, que de maneira gentil e disponível, contribuíram para que esta pudesse ser realizada.*

*Aos colegas do Colégio Politécnico pelo incentivo e apoio durante o curso.*

*Aos colegas e professores/as do mestrado pela convivência, pelos estudos e pelas conversas.*

*Aos amigos e amigas pelas conversas, pela acolhida, pelo apoio, pelo incentivo.*

*A todas as pessoas que contribuíram para que esse trabalho pudesse ser realizado.*

*Muito obrigada!*

## RESUMO

Essa dissertação teve por objetivo analisar as contradições entre regulação e emancipação no estágio curricular na formação de professores para a educação profissional, considerando as perspectivas de estagiários/as e professores/as regentes. Para isso, voltou-se para as experiências de estágio curricular e suas contribuições para a formação docente, inicial e continuada, na educação profissional. Procurou encontrar em meio a processos regulatórios, nas políticas e práticas tradicionais, indicadores emancipatórios nas experiências de estágio curricular como possibilidades que se abrem nos espaços de formação, a partir das contradições. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação, um estudo de caso, desenvolvido em um contexto específico de estágios curriculares de um curso de formação de professores para a educação profissional que se desenvolvem em um colégio técnico, a qual envolveu análise documental, notas do diário de campo e entrevistas semiestruturadas com três estagiários/as e três professores/as regentes. A análise dos dados ocorreu por meio da análise de conteúdo. Consideraram-se no estágio curricular indicadores emergentes que se entrelaçam na formação docente inicial e continuada, na resignificação de saberes e fazeres, na mediação entre subjetividades e nos movimentos institucionais. Destacaram-se nessas análises os indicadores emancipatórios propostos por Cunha (2006) como importantes contribuições para a compreensão das contradições entre regulação e emancipação no estágio curricular. As contradições entre regulação e emancipação no estágio curricular sinalizaram tensões que podem vir a constituir possibilidades de superação do estágio como atividade prática instrumental, marcado pela racionalidade técnica, da docência como segunda opção e do estágio com pouco retorno à instituição concedente. A esses movimentos se contrapõe o estágio como experiência significativa de aprendizagem da docência, o estágio como espaço/tempo para considerar outras racionalidades, o compromisso com a docência, a aproximação entre contextos e espaços de formação.

**Palavras-chave:** Estágio Curricular; Emancipação; Regulação; Formação de Professores/as; Educação Profissional.

## ABSTRACT

This dissertation aimed to analyze the contradictions between regulation and emancipation in the curricular internship in teacher education for professional education, considering the perspectives of interns and supervisor teachers. For that, it turned to the curricular internship experiences and their contributions to teacher education, initial and continuing, for professional education. It aimed to find, in the midst of regulatory processes, in traditional policies and practices, emancipatory indicators in curricular internship experiences as possibilities that open up in educational spaces, from contradictions. It is a qualitative research in education, a case study, developed in a specific context of curricular internships of a teacher training course for professional education that are developed in a technical college, which involved document analysis, field notes and semi-structured interviews with three interns and three supervisor teachers. Data analysis occurred through content analysis. Emerging indicators were considered in the curricular internship, which are intertwined in the initial and continuing teacher training, in the reframing of knowledge and practices, in the mediation between subjectivities and institutional movements. The emancipatory indicators proposed by Cunha (2006) stood out as important contributions to the understanding of the contradictions between regulation and emancipation in the curricular internship. The contradictions between regulation and emancipation in the curricular internship signaled tensions that may constitute possibilities to overcome the internship as an instrumental practical activity, marked by technical rationality, teaching as a second option and the internship with little return to the granting institution. These movements are opposed by the internship as a significant teaching learning experience, the internship as a space/time to consider other rationalities, the commitment to teaching, the approximation between contexts and educational spaces.

**Keywords:** Curricular Internship; Emancipation; Regulation; Teacher Education; Professional Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	9
2 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA/NA PESQUISA .....	24
<b>2.1 Algumas notas sobre a perspectiva histórico-crítica .....</b>	<b>24</b>
<b>2.2 Os caminhos da pesquisa .....</b>	<b>26</b>
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ESTÁGIO CURRICULAR: ENTRE A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO .....	42
<b>3.1 Alguns marcos históricos para a educação profissional brasileira .....</b>	<b>42</b>
<b>3.2 Relações entre educação e trabalho .....</b>	<b>49</b>
<b>3.3 Regulação e Emancipação na formação de professores/as e o estágio curricular .....</b>	<b>55</b>
<b>3.4 Regulação e Emancipação do conhecimento .....</b>	<b>69</b>
4 EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIOS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TENSÕES ENTRE A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO .....	85
<b>4.1 As tensões nos marcos regulatórios: a legislação sobre a formação de professores/as para a educação profissional e o estágio curricular .....</b>	<b>85</b>
<b>4.2 Relações, tensões e movimentos de estagiários/as e professores/as regentes .....</b>	<b>90</b>
<b>4.3 Tensões, contradições e possibilidades no estágio curricular .....</b>	<b>120</b>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	129
REFERÊNCIAS .....	129
APÊNDICE A – QUADRO DE TESES E DISSERTAÇÕES CONSULTADAS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (2013-2018).....	142
APÊNDICE B – QUADRO DE ARTIGOS CONSULTADOS NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES.....	150
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	152
APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM ESTAGIÁRIOS/AS .....	153

APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES/AS REGENTES.....	154
--	-----

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação intitulada “Emancipação-Regulação do Conhecimento: estágio curricular e formação de professores/as para a Educação Profissional” foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC e esteve vinculada à Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação.

Nesse primeiro momento, exponho um pouco de minha história, experiências, atividades pessoais e profissionais, bem como a aproximação com o tema de pesquisa. Ingressei no curso de Pedagogia, no ano de 2004, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O curso me possibilitou não apenas uma formação profissional, mas encontrar um espaço de acolhida e discussão acerca de vários questionamentos que me inquietavam sobre educar, sobre aprender, sobre ensinar, sobre o exercício da docência, sobre a escola, sobre ser estudante. Desse modo, penso que além de uma formação profissional pude encontrar no curso uma possibilidade de crescimento pessoal e de pensar muitas de minhas inquietações.

Durante o curso, vários desafios se apresentaram: algumas inseguranças, leituras, trabalhos, provas, atividades, estágios, atividades de extensão, participação em projetos, seminários, cursos, dentre outros. No ano de 2008, conclui o curso de graduação e, em 2009, ingressei como servidora técnico-administrativa, pedagoga, no Colégio Politécnico da UFSM, uma escola técnica vinculada à Universidade Federal de Santa Maria. Ao atuar junto ao Departamento de Ensino da instituição, pude aproximar-me do cotidiano da Educação Profissional, uma realidade até então, pouco familiar. Tive a oportunidade de desenvolver atividades de apoio pedagógico, de acompanhar o desenvolvimento e a elaboração de projetos, participar de estudos de revisão de currículos e programas, participar de atividades de recepção e acolhimento a estudantes e visitantes, divulgação de atividades e cursos desenvolvidos, e também em atividades relacionadas aos estágios. A experiência do exercício profissional tem sido muito rica, me possibilitou perceber que o cotidiano

do trabalho é também um grande espaço de formação e desenvolvimento profissional, no qual novas questões e desafios são postos, para os quais muitas vezes não existem respostas prontas ou “fórmulas mágicas”, um local no qual as teorias são ressignificadas e realimentadas, no qual muitas respostas precisam ser buscadas ou reelaboradas, e onde novas perguntas são feitas.

Nesse cotidiano, recebemos também, muitos estudantes interessados em desenvolver suas atividades de estágio junto ao Colégio, seja para conhecer a dinâmica e a gestão da instituição, seu projeto pedagógico, seja para realizar as observações em sala de aula ou em momentos de regência de classe. Nesses diferentes momentos, a instituição que recebe estagiários/as, seus/suas professores/as, técnicos, gestores precisam adequar suas rotinas estabelecidas, refletir, planejar, repensar modos de agir e receber esses/as estudantes que pretendem fazer da instituição um espaço formativo.

Assim, o estudo proposto se voltou para o estágio curricular na formação de professores/as para a educação profissional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação, um estudo de caso, desenvolvido em um contexto específico de estágios curriculares de um curso de formação de professores para a educação profissional que se desenvolvem no colégio técnico em que atuo, no município de Santa Maria/RS.

O interesse pela temática do estágio ocorreu por considerar este um importante momento formativo para o/a estagiário/a e também para a instituição que o/a recebe e seus/suas docentes, compreendendo que o “estágio possui características que podem subsidiar a reflexão sobre a prática” (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 11), tanto para os discentes estagiários/as como para os/as docentes que os/as recebem nas escolas-campo de estágio, os/as chamados/as professores/as regentes. Assim, coloca-se o desafio de ter a prática docente como espaço de problematização na escola-campo de estágio ao evidenciar as contradições existentes. Para Pimenta e Lima (2019, p. 11), o estágio curricular contribui para que os/as estudantes tenham uma reflexão e um olhar mais cuidadoso a partir de teorias que “lhes permitam uma análise crítica fundamentada das situações do ensino em

seus contextos”. Nesse sentido, pode contribuir também para a reflexão e qualificação dos processos desenvolvidos nas instituições concedentes de estágio.

Dalla Corte (2010) considera o estágio como um dos pilares da articulação teórico-prática de um curso de formação de professores/as, na medida em que:

[...] oportuniza a [re]construção da teoria e a prática, em íntima [re]significação pelos professores em serviço dos saberes oriundos da formação inicial, assim como contribui para que os futuros professores possam estar se aproximando e se sensibilizando cada vez mais aos contextos de atuação profissional. (DALLA CORTE, 2010, p. 221).

Dessa forma, o estágio pode possibilitar a articulação teoria-prática, a articulação de saberes, tempos, espaços e a sua ressignificação, por meio da contextualização e da aproximação entre sujeitos e contextos de formação.

Nessa direção, a discussão acerca do estágio curricular nos cursos de formação de professores/as têm constituído uma recorrência e atualidade, pois conforme Lima (2016) integra a formação da identidade profissional docente e representou uma questão importante nas discussões das instituições, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores/as, em 2015. A Resolução CNE/CP nº 02/2015 fez referência à oferta de cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior e contemplava em suas atividades formativas a realização do estágio curricular. Essa Resolução, em vigência no período da pesquisa, foi revogada em dezembro de 2019, sendo abordada no capítulo que trata dos marcos regulatórios. Conforme a Resolução, o estágio curricular supervisionado é um componente curricular dos cursos de formação de professores/as, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico, que tem por objetivo a aproximação com a profissão docente e os seus desafios e o conhecimento do contexto de atuação profissional.

Cabe salientar, no entanto, a conotação negativa e autoritária que marca o termo “supervisionado”, muito vinculado ao controle do trabalho alheio, e ainda identificado na legislação de estágio. De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 115),

tal conotação herdada da pedagogia tecnicista, “reforçou, inclusive, o estágio como componente “prático” e isolado das disciplinas “teóricas” dos currículos”, o que fez com que vários educadores/as passassem a ressignificar o termo.

Por isso, é possível encontrar autores/as que buscam ressignificar o termo “supervisionado” ou ainda desenvolver novas terminologias. Pimenta e Lima (2004) pontuam que terminologias, como: “estágio reflexivo” ou “prática reflexionada” ou “orientada” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.114), dentre outras, podem ser adotadas em substituição. Ao confrontar esses termos, pretende-se discutir essa ação supervisora, que, antes de tudo, é uma ação pedagógica, e pode tanto se caracterizar por formas rígidas de inspeção e de direção como por formas flexíveis e facilitadoras de orientação e aconselhamento. Ao destacar essa segunda opção, fortalece-se a dimensão pedagógica desse acompanhamento, que envolve “aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 114).

Para Pimenta e Lima (2004, p. 24), o estágio curricular tem por finalidade “integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso”. Trata-se, portanto, de um momento em que além da aproximação de um contexto real de atuação, pode ser também um momento de confirmar a sua opção pela docência e acompanhar aspectos do cotidiano escolar durante um determinado período.

Dessa forma, em busca das primeiras aproximações com a temática de pesquisa, de sua exploração, bem como para enriquecer as proposições iniciais e delinear algumas reflexões acerca de produções acadêmicas, foram realizadas pesquisas no Catálogo de Teses de Dissertações<sup>1</sup> e no Portal de Periódicos<sup>2</sup> da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

Nessa atividade de investigação, buscou-se por palavras-chaves como referência para selecionar as produções, obtendo-se os resultados descritos a seguir.

As pesquisas foram realizadas em dois momentos: 1º) buscou-se localizar as dissertações e teses, além de artigos, que abordassem o “estágio curricular” e a “formação de professores”; 2º) buscou-se encontrar dissertações, teses e artigos, que abordassem “formação de professores” e “educação profissional”. Esperava-se, assim, alcançar uma maior aproximação e diálogo com a temática de estudo e contato com a produção acadêmica mais atualizada sobre o tema.

A pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com os termos “estágio curricular” e “formação de professores”, no período de 2013 a 2018, possibilitou selecionar 82 (oitenta e dois) estudos listados abaixo, sendo: 12 (doze) referentes ao ano de 2013, 17 (dezessete) ao ano de 2014, 11 (onze) ao ano 2015, 14 (quatorze) ao ano de 2016, 26 (vinte e seis) ao ano de 2017 e, finalmente, 02 (dois) estudos referentes ao ano de 2018, conforme se pode consultar nos Apêndices A e B.

Os estudos encontrados possuem os seguintes focos: metodologias para a orientação de estágio, as relações entre a Universidade e a Escola de Educação Básica, laços formativos estabelecidos pelos estagiários, o estágio curricular para estudantes que já exercem o magistério como possibilidade de ressignificação dos saberes docentes, processos de inclusão no estágio, tipos de interações possibilitadas no espaço-tempo do estágio curricular, a organização e desenvolvimento dos estágios em diferentes cursos de licenciatura (Pedagogia, Química, Matemática, Física, Educação Física, Letras, Teatro, entre outros), a constituição da identidade profissional a partir do estágio, mapeamento e análise das pesquisas que versam sobre o estágio curricular, entre outros.

Cabe salientar que, apesar do número significativo de trabalhos encontrados, apenas dois estudos: **Políticas para Educação Profissional: Um Estudo de Caso Sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docente em uma Instituição de Ensino Técnico de Belo Horizonte**, de Juliana de Souza Soares

(2013) e **Formação Docente: Saberes Mobilizados e Produzidos No Contexto do Estágio Supervisionado do Instituto Federal**, de Quitéria Costa de Alcântara Oliveira (2016) buscaram analisar a formação de docentes para Educação Profissional e Tecnológica e abordaram a questão do estágio curricular nesse processo formativo.

Mais especificamente, estudos que abordassem os processos formativos do estágio em uma perspectiva emancipatória, de maneira mais central em seus títulos, sumários, objetivos ou resumos, foram encontrados os seguintes trabalhos: a dissertação de Nascimento (2014), **O Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia: Diálogo entre Universidade e Escola à Luz de Paulo Freire**, que teve por objetivo geral compreender como se estabelece o diálogo entre Universidade e Escola de Educação Básica dos anos iniciais de Ensino Fundamental, a partir do Estágio Curricular Supervisionado em um curso de Pedagogia, tendo por base as elaborações freireanas; a dissertação de Vaughn (2015), **Relatórios de estágio curricular na educação infantil e a formação do professor crítico**, que buscou investigar como o Estágio curricular em Educação Infantil em curso de Pedagogia pode contribuir para a formação de um professor crítico, cuja práxis pedagógica seja comprometida com uma concepção emancipatória de educação e sociedade. Foram também selecionadas dissertações e teses que, em suas análises, abordaram a questão da emancipação. A tese de Ferreira (2018), **Estágio Supervisionado na Perspectiva da Práxis no Curso Pedagogia: Contradições e Possibilidades no Currículo de Formação de Professores**, que teve por objetivo discutir a relação entre teoria e prática (práxis) e a formação de professores em nível superior, identificando contribuições, as contradições e os desafios que se apresentam nessa dialética e indica a necessidade de mais aprofundamentos em outros trabalhos acerca dessa questão. No âmbito da Educação Física, foram encontrados três trabalhos que faziam referência a uma abordagem Crítico-Emancipatória: a dissertação de Carames (2014), **Professores na Corda Bamba: as Atividades Circenses na Formação Inicial enquanto conteúdo da Educação Física**, que discute diferentes

abordagens de conteúdos da Educação Física, incluindo a Crítico-Emancipatória; a dissertação de Martins (2017), **O Estágio Curricular Supervisionado e a Organização do Trabalho Pedagógico: Um Estudo no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará/Guamá**, que teve por objetivo analisar o desenvolvimento da disciplina Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental a partir da Organização do Trabalho Pedagógico no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará e destacou as Abordagens e Concepções pedagógicas referente a metodologia de ensino da Educação Física, incluindo a Crítico-Emancipatória; e a tese de Araújo (2018), **Currículo de Formação Docente em Educação Física: Análise Sobre as Práticas, o Estágio e as Atividades Complementares** que teve por objetivo analisar como os componentes curriculares das práticas, do estágio e das atividades complementares têm sido interpretados pelos docentes, a partir de sua interface com o currículo de um de Curso de Licenciatura em Educação Física e discutiu as abordagens pedagógicas de intervenção em Educação Física, incluindo a Crítico-Emancipatória.

A tese de Pereira (2017), **O estágio curricular supervisionado em espaços não escolares no curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB): as contribuições no percurso formativo**, que buscou investigar as contribuições formativas que o estágio curricular supervisionado em espaços não escolares possibilita aos professores em formação no curso de pedagogia, indicando que o estágio em espaços não escolares, no contexto da formação dos professores, deve proporcionar um trabalho contextualizado, de natureza crítico-emancipatória; a dissertação de Azevedo Filho (2017) **Estágio Curricular: Tensionamentos da Racionalidade Técnica na Formação de Professores de Teatro**, tendo como ponto de partida experiências de Estágios referentes a um curso de Licenciatura em Teatro; a dissertação de Schaden (2015), **As (im) possibilidades de graduandos do curso de Pedagogia constituírem-se como sujeitos intérpretes-historicizados: uma análise sobre os estágios curriculares supervisionados**, que busca visa investigar as (im) possibilidades de graduandos do curso de

Pedagogia em se constituírem como sujeitos “intérpretes-historicizados” em situação de estágio curricular supervisionado, com base nas premissas teóricas e metodológicas da Análise de Discurso Francesa, desenvolvida por Michel Pêcheux, na abordagem Sócio-Histórica do Letramento; a dissertação de Sousa (2013), **O Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Goiás – Campus Goiânia**, que teve por objetivo compreender como se realiza o Estágio Curricular Obrigatório no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, desvelando as concepções de estágio expressas nas atividades desenvolvidas neste componente e discutindo modelos de formação de professores, em uma perspectiva emancipatória; a dissertação de Costa (2014), **A Formação do Professor de Língua Inglesa e o Estágio Supervisionado: O Movimento das Experiências, Crenças e Identidades**, que buscou compreender como o licenciando em Língua Inglesa (LI) constrói-se e é construído como professor, durante o curso de Letras, discutindo de que modo as experiências de professores em formação inicial contribuem para a (re) significação de crenças e as possíveis (re)construções da identidade profissional, tendo como referenciais as vivências com as práticas durante do Estágio Curricular Supervisionado e discute proposições para uma prática crítico-reflexiva na formação de professores.

Em pesquisa realizada no Portal de Periódicos da CAPES, foram consultados 09 (nove artigos), avaliados por pares, que abordam a temática do estágio curricular e formação de professores, sendo 02 (dois) artigos no ano de 2012, 01 (um) artigo no ano de 2013, 03 (três) artigos no ano de 2015, 02 (dois) artigos no ano de 2016 e 01 (um) artigo no ano de 2017. Os artigos selecionados abordam o papel do estágio na formação de professores, desafios e potencialidades do estágio, a confirmação da decisão de ser professor ou professora, perspectivas epistemológicas no estágio, saberes envolvidos na prática docente, entre outros.

O artigo, **“Comunidade de aprendizagem da docência em estágio curricular obrigatório: aprendizagens evidenciadas pelos licenciandos”**, de autoria de Rafael Soave Guerta e Cristiane Cordeiro de Camargo (2015), discute a

questão do estágio em uma perspectiva emancipatória e buscou investigar os diferentes tipos de conhecimentos docentes e em quais ambientes de aprendizagem sua apropriação foi favorecida durante o período de estágio, bem como potencialidades do estágio inicial como período de intensa aprendizagem docente, dificuldades e sugestões. No artigo, os autores sinalizam que o estágio, a despeito de suas limitações, pode configurar-se como uma etapa importante no desenvolvimento de conhecimentos docentes, sendo parte de um processo de emancipação e de construção de conhecimentos na ação.

Tendo por objetivo também mapear a produção acerca da formação de professores para a educação profissional, foi realizada a pesquisa no Catálogo de Teses e dissertações da CAPES, referente ao período de 2013 a 2018, com as palavras-chave “formação de professores” e “educação profissional”. Foram selecionados trinta e quatro estudos, sendo: 02 (dois) referente ao ano de 2013, 06 (seis) ao ano de 2014, 05 (cinco) ao ano de 2015, 12 (doze) ao ano de 2016, 08 (oito) ao ano de 2017 e, por fim, 01 (um) no ano de 2018.

No que se refere à formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, foram encontrados dois estudos que abordavam de maneira mais central em seus resumos, objetivos ou sumários a questão da emancipação: a tese de Pegorini (2018), **Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**, que teve por objetivo geral analisar as políticas de formação docente para a educação profissional e destacou a necessidade de formação docente para emancipação humana capaz de preparar o estudante para uma atuação técnico-científica com autonomia e responsabilidade ética e social; a tese de Silva (2014), **Identidade Profissional dos Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil e em Santa Catarina: Desafios para a sua formação**, que buscou aprofundar o conhecimento sobre a formação de professores para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio de forma a poder contribuir com a reflexão a respeito da construção de uma identidade docente capaz de articular a formação dos alunos para o mundo do

trabalho e para a vida, visando construir uma identidade profissional convergente com uma educação emancipatória.

Foram também selecionadas dissertações e teses que, em suas análises, abordaram a questão da emancipação. A dissertação de Sanches (2014), **A Constituição da Identidade Profissional dos Docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Possibilidades e Desafios**, que teve por objetivo investigar e analisar a dinâmica da ação educativa e a constituição da identidade profissional em suas trajetórias formativas, quer seja a inicial quer a continuada, dos professores que atuam no Ensino Técnico Profissional de Nível Médio, no curso Têxtil do IFSC, doravante Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, Campus Araranguá, em sua análise incluiu a discussão sobre Trabalho, Educação, Emancipação Humana e Cidadania.

A dissertação de Vasconcelos (2014), **Um Olhar Sobre a Prática Docente no Ensino Médio Integrado em uma Unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em Pernambuco**, buscou compreender a prática docente adotada por professores da formação geral e profissional em uma unidade de ensino da Rede Federal de Educação Profissional. Os resultados sinalizam desafios para que a forma como se expressam a política educacional para educação profissional e a prática docente no Ensino Médio Integrado, contribuam de maneira eficaz para a formação integral dos estudantes, para consolidação do Ensino Politécnico, visando à emancipação dos sujeitos e à transformação social;

A dissertação de Cardoso (2014), **A Formação Didático-Pedagógica do Professor Bacharel e Sua Atuação Docente na Escola Profissional e Tecnológica**, teve por objetivo geral analisar a formação de professores bacharéis com relação aos saberes pedagógicos e o desafio da prática docente na sala de aula da educação profissional e tecnológica (EPT), na perspectiva de uma educação emancipatória.

A dissertação de Paiva (2017), **Início da Carreira e Saberes da Docência na Educação Profissional e Tecnológica**, buscou compreender como os professores iniciantes na educação profissional e tecnológica (EPT), no contexto da expansão do

IFRN, constroem e valoram os saberes docentes, em uma perspectiva emancipatória.

A tese de Costa (2016), **Modos de Ser Professor na Educação Profissional: Narrativas de Vida**, que buscou investigar os modos de ser professor na educação profissional explicitando os conhecimentos que subsidiam a prática docente, abordando o desenvolvimento da prática docente na educação profissional, discutindo processos formativos emancipatórios.

Em pesquisa realizada no Portal de Periódicos da CAPES com os termos “formação de professores” e “educação profissional”, em periódicos revisados por pares, foram encontrados 20 artigos, sendo 03 (três) artigos no ano de 2011, 01 (um) artigo no ano de 2012, 02 (dois) artigos no ano de 2013, 03 (três) artigos no ano de 2014, 01 (um) artigo no ano de 2015, 04 (quatro) artigos no ano de 2016, 04 (quatro) artigos no ano de 2017 e 02 (dois) artigos no ano de 2018.

O artigo de Lima (2013), **A Formação de Professores nos Institutos Federais: Perfil da Oferta**, volta-se para o perfil da oferta de cursos de formação de professores em institutos federais e discute os desafios para uma formação de professores com base em uma educação crítico-emancipadora.

Corrêa e Sordi (2018), autoras do artigo **Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema Único de Saúde e a Política de Formação de Professores**, defendem uma política de formação de professores para a educação profissional, contemplando a área da saúde, tendo em vista suas implicações com a sustentação do Sistema Único de Saúde como política pública e salientam uma concepção emancipadora de educação e formação.

Em seu artigo, **A Concepção de Formação de Professores nos Institutos Federais: Um Estudo dos Discursos Políticos**, Lima e Silva (2014), analisaram a concepção de formação de professores presentes nos discursos políticos que incidem sobre os Institutos Federais, abordando o entendimento desta formação e seu *locus* no contexto histórico, político e social e sinalizando a necessidade da elaboração de possíveis caminhos em prol de uma formação de professores crítica e emancipatória.

O artigo, **Os Institutos Federais como um novo *locus* de formação de professores**, de Lima (2016), analisa os discursos políticos que afetam a formação de professores nos Institutos Federais, considerando questões referentes à vinculação da formação docente a instituições especializadas em educação profissional e tecnológica, pontuando tensões e contradições, tendo em vista uma perspectiva emancipatória.

Silva (2016), autora do artigo o **Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos sobre as novas diretrizes para a formação de professores da educação profissional: identidades profissionais em construção**, discute as relações entre o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005, de 2014, e as novas Diretrizes para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 02/2015 e analisa contradições presentes nas políticas de formação de professores da educação profissional que divergem de um projeto societário para a classe trabalhadora.

A realização do mapeamento<sup>3</sup> de produções existentes no Portal de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES, permitiu compreender que apesar do número total de produções encontradas, a emancipação, bem como as contradições entre regulação e emancipação, ainda carece de maior discussão no âmbito do estágio e da formação de professores para a educação profissional. Das oitenta e duas teses e dissertações encontradas sobre o estágio, onze referenciavam em algum momento a questão da emancipação e um artigo fazia referência à emancipação. Das trinta e quatro teses e dissertações selecionadas sobre a formação de professores para a educação profissional, sete referenciavam a emancipação e cinco artigos abordavam a questão.

Essa observação sinaliza que estudos que abordem a regulação e a emancipação nesse âmbito podem contribuir para enriquecer e aprofundar a discussão tanto sobre os processos formativos de estágios em uma perspectiva emancipatória quanto sobre a formação de professores para a educação

---

<sup>3</sup> Apêndices A e B com a sistematização do quadro.

profissional. Sinalizam também um campo com potencial para discussões acerca das contradições e tensões entre regulação e emancipação.

Cabe salientar as contribuições da banca de qualificação da dissertação no sentido de considerar as relações que se estabelecem, as experiências que se desenvolvem na instituição entre estudantes estagiários/as e professores/as que os/as recebem e explorar o desenvolvimento desses movimentos institucionais como um possível fator de qualificação das experiências<sup>4</sup> de estágio.

Nessa direção, a pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES possibilitou verificar que se trata de um enfoque ainda pouco investigado. Das 82 (oitenta e duas) teses e dissertações consultadas com as palavras-chave “estágio curricular” e “formação de professores”, apenas 12 (doze) contemplaram em suas análises os/as professores/as que recebem os/as estagiários/as, bem como a perspectiva institucional da escola-campo de estágio. Essa observação aponta para um enfoque bem menos frequente em estudos realizados sobre estágios curriculares e com potencial para discussão.

Nesse contexto, propôs-se a discussão acerca do estágio curricular na formação de professores/as para a educação profissional. Para tanto, delinearam-se a partir das leituras, de aproximações teóricas realizadas, de diálogos com a professora orientadora e com os/as colegas nos diferentes encontros da Linha e do Grupo de Pesquisa, questões para investigação: *Como o estágio curricular pode contribuir na formação de professores para a educação profissional? Que possibilidades emancipatórias são proporcionadas no âmbito do estágio curricular?*

---

<sup>4</sup> A experiência é compreendida como a vivência refletida, não apenas a vivência ou a prática, mas a reflexão que se faz sobre ela, sendo um importante processo para a conscientização de homens e mulheres. Para Thompson (1981, p. 182), homens e mulheres ressurgem como sujeitos nesse termo - não totalmente livres e autônomos/as -, mas como “pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos”, e que “tratam” essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* das mais “complexas maneiras (sim, “relativamente autônomas”) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada”.

Essas questões conduziram à elaboração do seguinte problema de pesquisa: *Como [Onde? Quando? Com Quem?] se manifestam as relações de contradição entre a emancipação e a regulação do conhecimento no âmbito do estágio curricular?*

Assim, propôs-se como temática de pesquisa o estágio curricular na formação de professores/as para a educação profissional; e elencou-se como objetivo geral:

*- Analisar as contradições entre regulação e emancipação no estágio curricular na formação de professores/as para a educação profissional, em um colégio técnico no município de Santa Maria/RS, considerando a perspectiva do/a estagiário/a e do/a professor/a regente;*

E como objetivos específicos:

*- Identificar, descrever e compreender diferentes indicadores de emancipação na perspectiva do/a estagiário/a e do/a professor/a regente;*

*- Conhecer e analisar experiências de estágio curricular e suas contribuições para a formação docente, inicial e continuada, na educação profissional;*

*- Conhecer os marcos regulatórios que orientam a formação de professores/as para a educação profissional e a prática de estágio curricular e a sua relação com as contradições entre regulação e emancipação.*

A dissertação encontra-se organizada da seguinte forma: a introdução, a qual apresenta uma visão geral do contexto da pesquisa, a temática de investigação e sua relevância, bem como a minha aproximação com o tema, a construção do problema de pesquisa e os objetivos geral e específicos do estudo; o segundo capítulo que trata da perspectiva teórico-metodológica da/na pesquisa, bem como os caminhos trilhados no estudo, seu contexto e sujeitos e os princípios que orientaram as análises e reflexões desenvolvidas; o terceiro capítulo que trata da formação de professores/as para a educação profissional e o estágio curricular, das relações entre educação e trabalho e suas relações com a regulação e emancipação do conhecimento; o quarto capítulo que trata das experiências de estágios curriculares na educação profissional, das relações, tensões e movimentos de estagiários/as e

professores/as regentes, as contradições e possibilidades no estágio curricular e suas relações com os marcos regulatórios, bem como as considerações finais.

## **2 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA/NA PESQUISA**

Esse capítulo aborda a perspectiva teórico-metodológica que orientou o processo da pesquisa, na busca de construir um diálogo entre a teoria e o problema de pesquisa, partilhar os caminhos trilhados no estudo, seu contexto e sujeitos, bem como os princípios que orientaram as análises e reflexões desenvolvidas.

### **2.1 Algumas notas sobre a perspectiva histórico-crítica**

Nesse subcapítulo, busca-se abordar fundamentos do materialismo histórico dialético, que constituem compreensões teóricas importantes para a pesquisa e que orientaram as questões e análises do estudo proposto.

Conforme Löwy (2002) uma análise dialética tem como elemento essencial o movimento contínuo, a transformação permanente de todas as coisas. Parte do princípio de que tudo o que existe na vida humana e social está em constante transformação e sujeito ao fluxo da história. Essa transformação não se aplica apenas à história natural que está em movimento perpétuo, mas à história humana, social, que é produto da ação de homens e mulheres.

Löwy (2002) afirma que, para Karl Marx, todos os fenômenos econômicos ou sociais são produto da ação humana, seja de produção ou reprodução da sociedade, e podem ser transformados pela ação dos próprios indivíduos. Nessa consideração radical da historicidade, todos os fenômenos sociais são transitórios, não existem princípios imutáveis, todas as teorias e interpretações da realidade precisam ser vistas em sua limitação histórica.

De acordo com Gadotti (2001), o materialismo dialético tem dois objetivos: como dialética, estuda as leis mais gerais do universo, comuns aos aspectos da realidade, da natureza à sociedade, e como materialismo, é uma concepção científica que pressupõe que o mundo é uma realidade material (natureza e

sociedade), da qual homens e mulheres fazem parte, podem conhecer e transformar. E tem por objetivo a concepção de mundo no seu conjunto.

Além do movimento contínuo, Löwy (2002) destaca como elementos essenciais do método dialético: a categoria da totalidade, que significa a percepção da realidade com um todo, na qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem considerar a sua relação com o conjunto, entender uma concepção da prática ou da teoria social sem compreender como ela se relaciona com o conjunto da vida social, o momento histórico, os aspectos sociais, políticos, econômicos, religiosos, etc. Outro elemento destacado é a categoria da contradição, uma análise dialética é sempre uma análise das contradições internas da realidade, como, por exemplo, em uma formação social, a análise das contradições entre as forças e as relações de produção ou as contradições entre as classes sociais, ideologias ou visões de mundo contraditórias. Existe um enfrentamento permanente entre ideologias e utopias na sociedade, sendo que em nenhuma sociedade existe um consenso total, mas sim enfrentamentos ideológicos, visões de mundo conflitivas, contraditórias, que geralmente constituem conflitos profundos, radicais que não se resolvem em um “mínimo múltiplo comum” (LÖWY, 2002, p.17).

Para Triviños (1987), a contradição que se apresenta na realidade objetiva é uma categoria essencial do materialismo dialético. Ao mesmo tempo em que reflete e fixa o fato de que há luta entre os contrários (dessa ou da daquela formação material) e que essa luta, em última análise, leva à solução da dita contradição e à passagem da “coisa” a um outro estado qualitativo, a categoria da contradição estabelece a contradição como uma interação entre aspectos opostos, distinguindo tipos de contradições (interiores e exteriores, essenciais e não essenciais, fundamentais e não fundamentais, principais e acessórias), “determina o papel e a importância que ela tem na formação material e ressalta que a categoria da contradição é a origem do movimento e do desenvolvimento” (TRIVIÑOS, 1987, p. 54).

Nesse sentido, Gadotti (2001) afirma que a dialética opõe-se à metafísica, pois considera as coisas e os fenômenos em uma unidade de contrários, num

encadeamento de relações, de modificações e de movimento contínuo, admite o repouso e a separação entre os diversos aspectos do real como relativos, apenas o movimento é absoluto, uma vez que é constante em todo o processo.

Para o autor, o marxismo não separa em nenhum momento a teoria (conhecimento) da prática (ação), e afirma que a teoria não é um dogma, mas um guia para a ação e a prática é o critério da verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela retorna dialeticamente. Nesse sentido, ao longo da pesquisa, muitos conceitos foram sendo vistos/revistos, ressignificados a partir das relações estabelecidas com o campo empírico e da reflexão sobre o processo da investigação.

Minayo (2002) ao refletir sobre os procedimentos metodológicos na pesquisa qualitativa, afirma acerca da abordagem dialética:

Ela se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados. A Dialética pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutiva dos fenômenos. Desta forma, considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou “objetos sociais” apresentam. (MINAYO, 2002, p. 24).

Desse modo, buscou-se, a partir dessa compreensão, construir caminhos para um processo de pesquisa que considerasse diferentes movimentos, relações, experiências que se desenvolvem no contexto do estágio curricular na formação de professores/as para a educação profissional.

## **2.2 Os caminhos da pesquisa**

Nesse subcapítulo, busca-se compartilhar os caminhos trilhados no estudo, a sua abordagem metodológica e seus procedimentos, bem como os princípios que

orientaram as análises e reflexões desenvolvidas. São também apresentados o lócus da pesquisa e os sujeitos participantes do estudo.

O estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa. Conforme Lüdke e André (1986, p.18), a abordagem qualitativa refere-se aquela que “[...] se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Essa abordagem, segundo as autoras, busca responder a questões muito particulares, preocupa-se com aspectos da realidade que não podem apenas ser quantificados e explora um universo de conhecimentos, experiências e significações que se relacionam a um espaço mais íntimo de concepções e práticas.

Minayo (2014, p. 57) considera que:

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Nesse sentido, pode contribuir a compreensão dos processos sociais, de diferentes abordagens, revisão e criação de conceitos e categorias durante a investigação.

Desse modo, propôs-se um estudo de caso qualitativo, visando compreender um contexto específico de experiência de estágios curriculares, que se desenvolvem em uma instituição determinada, com suas particularidades, mas que pode possibilitar uma ampliação da compreensão do fenômeno.

Como afirma André (2000, p. 50):

[...] os estudos de caso pouco têm a dizer a respeito das diferenças significativas, mas respondem muito bem às questões sobre a relevância dos resultados da pesquisa, pois os estudos de caso são extremamente úteis para conhecer os problemas e ajudar a entender a dinâmica da prática educativa.

Para a autora, este tipo de trabalho permite que se descrevam ações e representações, formas de comunicação, significados que são criados e recriados no cotidiano do fazer pedagógico.

Yin (2001, p. 32-33) considera o estudo de caso como uma investigação empírica que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”, enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em diferentes fontes de evidências e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

Segundo André e Lüdke (1986, p. 23), “o estudo de caso qualitativo encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola”. Uma vez que ao retratar o cotidiano escolar em sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos importantes para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade.

O processo da pesquisa envolveu diferentes procedimentos e instrumentos metodológicos, como a análise de documentos, entrevistas com professores/as regentes e estagiários/as e anotações do diário de campo.

A análise de documentos, considerados por Triviños (1987) como elementos produzidos pelo meio do sujeito, foi importante para a pesquisa. Para abordar os marcos regulatórios que orientam a formação de professores para a educação profissional e o estágio curricular e sua relação com as contradições entre regulação e emancipação, foram relevantes as análises documentais das normativas que regulamentam a formação de professores, pareceres e resoluções, das 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 (Resolução CNE/CEB nº 02/2015), do estágio curricular em sua trajetória (Lei 11.788/2008 e anteriores) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96. Nesse aspecto, foram relevantes as considerações de Triviños (1987) sobre esses documentos legais, que longe de

serem neutros, relacionam-se à materialidade das relações sociais em que se inserem, com o contexto social, histórico e econômico em que são produzidos.

A análise desses documentos possibilitou a aproximação de um contexto regulatório geral em que se desenvolvem experiências de estágio curricular na formação de professores/as para a Educação Profissional, forneceu informações para essa discussão, permitindo que análises produzidas a partir dos documentos pudessem ser discutidas em relação aos achados do campo empírico. Por esse motivo, a análise dos documentos ocorreu em vários momentos ao longo da pesquisa, sejam eles anteriores ou posteriores às entrevistas. Um aspecto decorrente de abordar marcos regulatórios foi acompanhar ao longo do processo da pesquisa, as constantes alterações ocorridas nestes e nas regulações que produzem, no modo como se expressam, nos contornos distintos que assumem e em suas relações com as contradições entre regulação e emancipação.

As entrevistas<sup>5</sup> semiestruturadas foram também desenvolvidas no processo da pesquisa. Para Lüdke e André (1986), além de uma das principais técnicas de trabalho nas ciências sociais, a entrevista envolve um destacado caráter de interação, numa “atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33), o que é marcado:

Especialmente em entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

Por isso, para as autoras, esquemas mais livres, menos estruturados podem permitir uma abordagem mais adequada das informações que interessam à pesquisa através de instrumentos mais flexíveis, com base em roteiros, mas com grande flexibilidade.

Nessa mesma direção, Bogdan e Taylor (1987), consideram as entrevistas como uma conversação entre iguais, encontros dirigidos para a “compreensão das perspectivas que tem os informantes a respeito de suas vidas, experiências ou

---

<sup>5</sup> Apêndices D e E.

situações, tal como as expressam com suas próprias palavras” (BOGDAN; TAYLOR, 1987, p. 101). Por isso, os autores salientam que o próprio investigador é o instrumento da investigação, e não um protocolo ou formulário de entrevista e que mais do que obter respostas, é preciso aprender que perguntas fazer e como fazê-las.

Essas foram também questões pontuadas pela Banca Examinadora, à época da qualificação, no sentido de orientar a elaboração de roteiros menos estruturados, mais adequados aos objetivos propostos e que procurassem captar a narrativa dos sujeitos, partindo de questões provocadoras que possibilitassem ir à procura das informações que interessavam à pesquisa, orientadas pelo referencial teórico.

Desse modo, buscou-se captar a narrativa dos sujeitos nas entrevistas, tendo em vista que:

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo em que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós. (CUNHA, 1997, p. 187).

Isso porque, conforme a autora, ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas ideias para o relato, ele reconstrói sua experiência de modo reflexivo e acaba por fazer uma autoanálise que pode criar novas bases para a compreensão de sua própria prática.

Esse é um aspecto privilegiado nas narrativas, que permite que também sejamos interrogados, provocados por elas, em nossas experiências, em nossos modos de agir, de aprender, de perguntar e de compreender.

Desse modo, para Cunha (1997), essa experiência pode provocar mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros, ao tomar distância para ouvir a si mesma e possibilitar um processo emancipatório no qual o sujeito produz sua própria formação. Ainda que para isso seja importante não perder de vista a necessidade de uma análise crítica de si próprio, de separar olhares

afetivos mais condescendentes na caminhada, de colocar em dúvida crenças e preconceitos, a fim de desconstruir seu processo histórico para melhor compreendê-lo. E, nesse sentido, instigam ações mais reflexivas, abrem espaços para compreensão e discussão dos próprios saberes e dos fazeres que se qualificam pela reflexão.

Nesse aspecto, foram também relevantes as anotações do diário de campo, para registrar reflexões e percepções no decurso da pesquisa e também identificar e analisar componentes das interações que pudessem auxiliar na compreensão do objeto de estudo. Para Triviños (1987), essas anotações de campo são importantes para o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista as dimensões explicativas que os dados podem exigir. Yin (2016) considera esses registros relevantes, pois possibilitam um relato das interações entre os posicionamentos do pesquisador e os eventos e participantes no campo, o registro de experiências, ideias, avanços, interações, descobertas e problemas que possam surgir, permitindo uma conversa reflexiva com o próprio fazer. Essas notas de campo acompanharam o processo da pesquisa, antes, durante e depois das entrevistas, registrando diferentes momentos da investigação, desde os primeiros contatos com os sujeitos participantes, aspectos das entrevistas, impressões e elementos das interações que pudessem auxiliar nas análises e no desenvolvimento da pesquisa.

Assim, no processo de análise se buscou relacionar as informações dos documentos, das entrevistas semiestruturadas, das anotações do diário de campo e do referencial teórico.

A análise das informações e organização dos dados foi desenvolvida tendo por base a análise de conteúdo, que conforme Bardin (2011, p. 37), trata-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, um instrumento, marcado por uma grande diversidade de formas e adaptável ao vasto campo das comunicações.

Nesse processo foram relevantes as referências de Bardin (2011), Lüdke e André (1986), Triviños (1987) e Cunha (2006). Essas leituras foram importantes para encontrar caminhos de análise dos dados produzidos, pois conforme Lüdke e André (1986, p. 45): “analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material

obtido durante a pesquisa” e implica “a organização de todo o material, dividindo-o em partes, e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes”. Posteriormente, essas “tendências e padrões são reavaliados, buscando relações e inferências num nível de abstração mais elevado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Esse processo de análise envolveu muitas tentativas, exercícios e movimentos sucessivos de aproximação. Foram realizadas muitas leituras, a fim de chegar a um olhar mais atento e minucioso ao conteúdo analisado, que permitisse num primeiro momento uma análise temática (BARDIN, 2011) em atenção a aspectos significativos para os propósitos do estudo. Esses “recortes temáticos” foram posteriormente organizados de forma horizontal, visando identificar recorrências ou não, similaridades ou diferenças, bem como estabelecer relações. Esse processo envolveu recortes, tabelas, esquemas, anotações que foram vistos/revistos e interrogados em diferentes momentos e de modos distintos. Nesse aspecto, foram importantes os indicadores emancipatórios propostos por Cunha (2006) porque ofereceram uma perspectiva de organização e análise e de estudo e reflexão no contexto da pesquisa. São eles: a Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, a Reorganização da relação teoria/prática, a Reconfiguração de saberes, a Mediação entre as subjetividades dos envolvidos, o Protagonismo, a Gestão participativa e a Perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação de experiência desenvolvida.

Considera-se que esses indicadores são importantes para a reflexão acerca de experiências desenvolvidas em diferentes espaços educativos, inclusive no âmbito do estágio curricular na formação de professores/as para a educação profissional. E que podem auxiliar na análise e reflexão de experiências de estágios curriculares, indicando caminhos para uma ação mais reflexiva e menos voltada à manutenção de práticas tradicionais e burocráticas no estágio, distanciadas da realidade das escolas e baseadas no modelo da racionalidade técnica, que possam, ainda que em meio a processos regulatórios, sinalizar perspectivas emancipatórias.

Do mesmo modo, o trabalho com análise de conteúdo permitiu tratar de indicadores emergentes que se entrelaçam no estágio curricular: a formação

docente inicial e continuada, a ressignificação de saberes e fazeres, a mediação entre subjetividades e os movimentos institucionais.

Nesse processo se fizeram presentes as pontuações de Triviños (1987) que destaca que a análise de conteúdo pode viabilizar o estudo e a descoberta do que está latente. Esses aspectos foram importantes para tratar dos movimentos, das tensões entre regulação e emancipação no estágio curricular, seja no âmbito das entrevistas, dos documentos ou dos próprios registros do diário de campo. Por isso, ressalta Triviños (1987) que na interação com os materiais, documentos oficiais ou não, e respostas a outros instrumentos de pesquisa, é importante considerar não apenas o conteúdo manifesto dos documentos, mas também aprofundar para o que se apresenta como conteúdo latente. Nesse sentido, oferece uma perspectiva de análise para abordar movimentos, tensões, contradições e possibilidades do/no estágio curricular. Desse modo, ao tecer as análises e reflexões da pesquisa, traz-se também um registro dos exercícios e tentativas que a constituíram.

É igualmente relevante apresentar o contexto da pesquisa, bem como os sujeitos que participaram dela.

O Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria, lócus do estudo, é uma Unidade de Ensino Médio, Técnico e Tecnológico, vinculada à Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica da universidade, que atua na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na Educação Profissional Tecnológica de Graduação, Pós-graduação, na Formação Inicial e Continuada e na Educação Básica, ministrando o Ensino Médio.

Sua criação ocorreu pelo Decreto Lei Federal nº 3864, de 24 de janeiro de 1961, denominando-o de Escola Agrotécnica de Santa Maria, subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinária do Ministério da Agricultura. Em 1968, através do Decreto Lei 62.178, de 25 de janeiro de 1968, a orientação didática e pedagógica é transferida para a Universidade Federal de Santa Maria, passando a denominar-se Colégio Agrícola de Santa Maria - CASM.

Em 2006, após discussão com a comunidade acadêmica, alterou a sua denominação para Colégio Politécnico da UFSM, considerando que passou a ofertar

cursos de diferentes áreas, extrapolando a natureza para o qual foi criado, ou seja, para oferecer cursos relacionados ao setor primário da economia e ainda para atender às demandas regionais por cursos em diversas áreas.

Como instituição educacional teve sua história marcada pela formação de profissionais para o setor primário da economia, sendo que nos últimos anos, diversificou a sua atuação, através da oferta de alternativas variadas de Educação Profissional, visando à formação de profissionais para atender às expectativas da comunidade e às necessidades do mundo do trabalho em constante transformação.

Atualmente, a instituição oferta os Cursos Técnicos em Administração, Agricultura, Agropecuária, Alimentos, Contabilidade, Cuidados de Idosos, Enfermagem, Farmácia, Geoprocessamento, Informática, Meio Ambiente, Paisagismo, Secretariado e Zootecnia, na modalidade subsequente (Pós-Ensino Médio).

Em janeiro de 2020, o Colégio atende aproximadamente 1500 estudantes, distribuídos nos diferentes cursos e níveis de ensino, conta com 108 professores e 39 servidores técnico-administrativos em seu quadro de pessoal.

Nesse sentido, o Colégio tem sido também bastante procurado por estudantes que buscam desenvolver seus estágios curriculares na instituição, em especial com relação aos estágios de cursos de formação de professores para a Educação Profissional.

O Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional ofertado em Santa Maria/RS visa a atender uma demanda de formação pedagógica para profissionais que atuam ou pretendem atuar na Educação Profissional, especialmente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e prevê o reconhecimento de possibilidades de campo para a realização do estágio supervisionado, condizente à área de formação do/a acadêmico/a. O curso é ofertado por uma instituição de ensino superior pública, desde 2009, na modalidade

presencial, e oferece vagas, semestralmente, em diferentes eixos tecnológicos, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos<sup>6</sup>.

O Programa, do qual provêm estudantes que buscam a instituição, prevê a realização do estágio curricular, conforme o que segue:

Estágio I – contempla conhecimentos teóricos referentes à prática pedagógica, habilidades, atitudes e competências em situações de ensino, levando-se em consideração os referenciais curriculares das respectivas áreas, a delimitação do lugar de estágio e realização de atividades em organização e gestão institucional;

Estágio II – contempla conhecimentos teórico-práticos referentes à construção dos saberes docentes e organização didático-pedagógica do ensino-aprendizagem. Desenvolvimento de observações participantes focadas e ações colaborativas docentes em momentos de atividades práticas e/ou de resolução de exercícios; e,

Estágio III – Docência orientada. O estudante deverá planejar e ministrar aulas sob a supervisão de professores orientadores do curso de formação. Nessa etapa, o estágio deve ser acompanhado pelo Professor orientador do Programa e pelo Professor regente da turma (também denominado Professor Supervisor) – que também avaliará o processo de docência. Todas as atividades desenvolvidas pelo estagiário devem ser previamente submetidas ao Professor Orientador do curso e ao Professor Regente da turma, na forma e periodicidade definida entre ambos.

O Colégio recebe estudantes nos três estágios previstos pelo curso. No Estágio I, os estudantes são recebidos e acompanhados pelo Departamento de Ensino da instituição, desenvolvendo atividades de conhecimento da dinâmica e gestão institucional, do projeto pedagógico e delimitando o lugar de estágio. Nos Estágios II e III, desenvolvendo atividades de observação e regência de classe,

---

<sup>6</sup> O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, instituído pelo MEC, é um referencial normativo para subsidiar o planejamento dos cursos de educação profissional técnica de nível médio, define a carga horária mínima para os cursos técnicos constantes do Catálogo, bem como um breve descritor do curso, possibilidades de temas a serem abordados e de atuação dos profissionais formados, assim como infraestrutura recomendada para a implantação do curso (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 03/2008). Atualmente, estão previstos treze eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde, Controle e Processos Industriais, Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Militar, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design, Produção Industrial, Recursos Naturais, Segurança e Turismo, Hospitalidade e Lazer.

os/as estudantes têm contato com as coordenações de curso e professores/as regentes da instituição. A realização dos estágios prevê o reconhecimento da possibilidade da oferta de campo de estágio em consonância a área de formação do/a acadêmico/a, das possibilidades do Colégio em atender o estágio e da disponibilidade do/a professor/a regente em acompanhar o estágio no período solicitado. Essa relação de estágio é formalizada mediante a celebração de termo de compromisso, firmado entre a instituição formadora de origem, a instituição concedente e o/a estagiário/a. São também previstos formulários de avaliação do estágio por parte da concedente e relatórios das atividades de estágio desenvolvidas pelo/a estagiário/a.

Assim, em diferentes momentos do estágio, os/as estudantes circulam pelos espaços institucionais, interagem com a comunidade acadêmica e constituem sua formação docente também no espaço do Colégio. Dessa forma, compreender o modo como desenvolvem as experiências de estágio nesse espaço, os processos de regulação e emancipação nesse âmbito, pode contribuir para qualificar os distintos momentos de formação que ocorrem e propiciar uma forma de contribuição para a reflexão acerca dos processos desenvolvidos.

Os sujeitos participantes dessa pesquisa são três estagiários/as e três professores/as regentes da instituição. Todos/as foram entrevistados/as no desenvolvimento do estudo.

Como critério para seleção dos/as participantes estagiários/as, consideraram-se estudantes que tivessem realizado os Estágios I, II e III, do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Profissional e que estivessem concluindo ou concluído as suas atividades de estágio no primeiro semestre de 2019.

Na seleção dos/das participantes docentes foram contatados/as professores/as que recebem/receberam estudantes estagiários/as e que atuam em cursos em que os/as estudantes realizaram suas atividades de estágio. Um desses docentes atua também junto ao Departamento de Ensino do Colégio, recebendo os estudantes em diferentes momentos do estágio.

O critério de seleção dos sujeitos foi o interesse e a disponibilidade em participar do estudo. Estagiários/as e professores/as foram contatados/as por e-mail e/ou pessoalmente e convidados/as a participar da pesquisa, todos/as assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>7</sup>, no qual constavam o título, a natureza da pesquisa, seus objetivos, os contatos da pesquisadora para dúvidas e esclarecimentos. Os/as participantes foram assegurados/as de que sua identidade seria preservada e protegida, do mesmo modo, foram informados/as de que poderiam deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. Na transcrição foram mantidas integralmente as falas e marcas de oralidade de cada sujeito de modo a evitar a perda de ideias e compreensões que poderiam contribuir no tratamento dos dados. Porém, na escrita da dissertação optou-se por utilizar um texto de referência, com uma limpeza de possíveis vícios de linguagem, mas sem substituição de termos ou alterações de conteúdo. Durante o período de realização das entrevistas foram também realizadas anotações no diário de campo, com vistas a registrar tópicos, impressões, aspectos considerados relevantes para serem retomados e discutidos posteriormente. Essas anotações ofereceram condições para identificar e analisar componentes das narrativas, evidenciando valores, expectativas, crenças, bem como buscar compreender as práticas, posicionamentos e atitudes observados.

As entrevistas com os/as estagiários/as foram realizadas durante os meses de junho e julho de 2019. Em sua maioria, foram realizadas no Colégio, sendo que uma delas ocorreu no Laboratório de Pesquisa no qual o estudante realiza suas atividades. A duração das entrevistas variou de 25 a 45 minutos. A partir dos dados oriundos das entrevistas com os/as estagiários/as, foi elaborado o quadro de caracterização que segue abaixo:

---

<sup>7</sup> Apêndice C.

Estagiário/a	Idade	Formação Acadêmica	Data da Entrevista	Duração da Entrevista	Local da Entrevista
Estagiário A	27 anos	Doutorando em Ciência do Solo	06/06/2019	45min	Laboratório de Pesquisa
Estagiária B	28 anos	Doutorado em Enfermagem	06/06/2019	40min	Colégio Politécnico
Estagiária C	30 anos	Doutorado em Agronomia	02/07/2019	25min	Colégio Politécnico

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Estagiário A é técnico em Agropecuária, graduado em Agronomia e doutorando em Ciência do Solo. Relatou experiências de docência orientada na pós-graduação e ter iniciado o curso de formação de professores/as para a Educação Profissional no mesmo ano em que ingressou no doutorado. Realizamos a entrevista, após agendamento por e-mail, no Laboratório em que o estudante desenvolve suas pesquisas. O estudante mostrou-se disponível em colaborar com a pesquisa e concedeu 45 minutos de entrevista realizada em junho de 2019.

A Estagiária B é graduada e doutora em Enfermagem. Relatou que enquanto finalizava o curso de doutorado iniciou suas atividades como docente de ensino básico, técnico e tecnológico. No mesmo período iniciou o curso de formação de professores/as, em busca de qualificação no campo específico da docência na Educação Profissional. A estagiária atuava anteriormente como enfermeira em um hospital e relatou como experiências anteriores de docência, as docências orientadas na pós-graduação. Após o contato realizado, a estagiária demonstrou disponibilidade em colaborar com a pesquisa, concedendo 40 minutos de entrevista realizada em junho de 2019.

A Estagiária C é graduada e doutora em Agronomia. Relatou como experiências de docência, as docências orientadas na pós-graduação e ingressou no curso de formação de professores/as para a Educação Profissional no mesmo ano de conclusão do doutorado. Atua profissionalmente na área da Agronomia. Após

contato por e-mail, disponibilizou-se a colaborar com a pesquisa, concedendo 25 minutos de entrevista no mês de julho de 2019.

Como é possível observar, a faixa etária dos/as estagiários/as esteve entre 27 e 30 anos. Todos os/as estudantes possuíam formação em pós-graduação, sendo um doutorando e dois doutores. Com relação à atuação anterior na docência ou no momento, apenas uma das estagiárias exercia a docência quando da realização do estágio na instituição. Os/as demais estudantes relataram como experiência anterior os estágios de docência (as docências orientadas) nos cursos de mestrado e doutorado. Esse dado corrobora o perfil dos estudantes já verificado quando da recepção que ocorre na instituição aos/às novos/as estagiários/as.

Os/as estagiários/as compartilharam durante as entrevistas um pouco de suas trajetórias de formação e experiências com a docência. Com trajetórias distintas e de diferentes áreas, os/as estagiários/as refletiram sobre as suas experiências de estágio, a relação teoria/prática no estágio, as relações estabelecidas com professores/as e estudantes, as metodologias propostas, as relações com os conteúdos a partir da leitura da realidade e das demandas da prática, o compromisso como educador/a, a construção da autonomia e a percepção de movimentos institucionais como fator de qualificação da experiência de estágio. Em suas narrativas, expressaram: para aqueles/as que atuam como docentes na educação profissional, uma perspectiva de qualificar essa atuação, a partir da realização do curso de formação de professores/as; para aqueles/as que pretendem atuar, uma expectativa de contemplar especificidades desse campo de atuação, de modo a vislumbrar possibilidades futuras de exercício da docência na educação profissional.

Também foram realizadas entrevistas com os/as professores/as durante os meses de julho e agosto, ocorrendo nas dependências do Colégio. A duração das entrevistas variou entre 35 minutos e 1h10minutos. A partir dos dados oriundos das entrevistas com os/as professores/as regentes, foi elaborado o quadro de caracterização que segue abaixo:

Professor/a	Tempo de atuação na docência	Formação Acadêmica	Data da Entrevista	Duração da Entrevista	Local da Entrevista
Professor A	30 anos	Doutorado em Agronomia	15/07/2019	1h10min	Colégio Politécnico
Professor B	38 anos	Doutorado em História	07/08/2019	45min	Colégio Politécnico
Professora C	27 anos	Doutorado em Engenharia Florestal	08/08/2019	35min	Colégio Politécnico

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Professor A é docente há 30 anos. É licenciado em Letras e graduado e doutor em Agronomia. Atuou como docente na rede pública estadual e tem atuação em cursos técnicos há cerca de 25 anos. Após o contato, o professor disponibilizou-se a colaborar com a pesquisa e concedeu uma 1h e 10 minutos de entrevista realizada no Colégio, no mês de julho de 2019.

O Professor B é docente há 38 anos. É licenciado em História, Estudos Sociais, graduado em Direito e doutor em História. Atuou no ensino fundamental e médio. Tem atuação em cursos técnicos há cerca de 28 anos. Após o contato realizado, o professor disponibilizou-se em colaborar com a pesquisa e concedeu 45 minutos de entrevista realizada no Colégio, no mês de agosto de 2019.

A Professora C é docente há 27 anos. É graduada e doutora em Engenharia Florestal, tendo realizado o curso de formação de professores/as para a Educação Profissional em suas denominações anteriores. Atuou em cursos de graduação, pós-graduação e tem atuação em cursos técnicos há cerca de 25 anos. Após o contato, disponibilizou-se a colaborar com a pesquisa, concedendo 35 minutos de entrevista no mês de agosto de 2019.

A faixa etária dos/as professores/as esteve entre 55 e 60 anos. Todos/as os/as professores/as possuíam formação em pós-graduação, em nível de doutorado. Com relação à formação pedagógica para a atuação na docência, foi possível encontrar professores com licenciatura e bacharelado, assim como professores com

bacharelado que haviam realizado cursos de formação de professores/as para a Educação Profissional, em suas denominações e formatos anteriores. Essa heterogeneidade na formação se encontra também em razão da oferta diversificada de cursos de formação de professores/as para esse campo e até mesmo das exigências ou não quanto à formação pedagógica, que assumiram contornos distintos ao longo da história, conforme visto em Machado (2008), Souza e Rodrigues (2017), entre outros/as.

Com relação ao tempo de atuação na docência, este variou de 27 a 38 anos. Os/as professores/as entrevistados/as relataram experiências de docência também em outros campos de atuação, seja na educação básica ou ainda na graduação ou pós-graduação.

Os/as professores/as regentes compartilharam durante as entrevistas um pouco de suas trajetórias de formação e docência. Com suas trajetórias distintas e peculiaridades, esses/as docentes refletiram sobre seu próprio trabalho, suas experiências e seu papel ao receber estagiários/as, o planejamento e acompanhamento de estágios, os movimentos da instituição a partir da presença destes/as, bem como as possíveis contribuições trazidas por eles/elas a sua prática pedagógica.

### **3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ESTÁGIO CURRICULAR: ENTRE A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO**

Nesse capítulo, busca-se compreender como se desenvolve a formação docente para a Educação Profissional a partir de um breve histórico e da discussão acerca das especificidades dessa formação, das relações entre educação e trabalho e a regulação e emancipação na formação de professores e suas relações com o estágio curricular. Para tanto, recorre-se a uma revisão de literatura, em especial, de autores/as compreendidos/as como referentes aos temas.

#### **3.1 Alguns marcos históricos para a educação profissional brasileira**

Machado (2008) pontua que a história da formação de professores para a educação profissional no Brasil tem sido marcada pela carência de concepções teóricas consistentes e de uma continuidade nas políticas públicas, por proposições provisórias ou emergenciais.

As primeiras iniciativas de formação de docentes para a atuação na Educação Profissional no Brasil datam de 1917, com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, no Distrito Federal (à época, o Rio de Janeiro), voltada para a formação de professores, devido às carências constatadas nas escolas de aprendizes. Apesar da proposta de formação de mestres no ensino de ofícios, a instituição habilitou poucos professores para as escolas profissionais e foi fechada em 1937 (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

Essa iniciativa ocorreu oito anos após a criação de 19 escolas de Aprendizes Artífices, vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, nas capitais de estados brasileiros e na cidade de Campos, terra natal de Nilo Peçanha, presidente à época<sup>8</sup>. Tratava-se de um período marcado pelo desenvolvimento

---

<sup>8</sup> O Estado do Rio Grande do Sul, na época, não foi contemplado com uma dessas unidades. No Estado já se encontrava em funcionamento o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre - Instituto Parobé (KUNZE, 2009).

inicial da industrialização, pela hegemonia do ideário positivista no campo da filosofia e das artes, pelo aumento do número de imigrantes e dos movimentos anarcossindicalistas. Apesar da clara preocupação com a manutenção da ordem social e as referências a um ensino profissional prescritivo e disciplinador, que deveria afastar os “desfavorecidos” dos “vícios” e “desvios da conduta social”, ideário muito presente nas correntes do pensamento liberal e positivista no estabelecimento da República, a criação das escolas foi um marco inicial das atividades do Governo Federal no âmbito do então chamado Ensino de Ofícios. E ainda que em meio à falta de professores e mestres especializados e das inúmeras dificuldades e precariedade à época, essa iniciativa deu origem a muitas atuais escolas técnicas e institutos federais, que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, vinculados hoje ao Ministério da Educação (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, previa a demanda por essa formação docente, sem, no entanto, provocar consequências muito relevantes, tendo em vista a escassez de instituições e cursos que possibilitassem essa formação. Em 1947, foi ofertado o primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, no Rio de Janeiro, com duração de um ano e três meses (MACHADO, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/1961<sup>9</sup> estabeleceu dois caminhos separados para a formação de professores: 1) em faculdades de filosofia, ciências e letras, destinado ao magistério no ensino médio; 2) em cursos especiais de educação técnica, destinado ao magistério das disciplinas do ensino técnico. Souza e Rodrigues (2017) destacam a adjetivação dada a esses cursos como “especiais”, o que marca a transitoriedade das propostas feitas para a formação de professores para a Educação Profissional. Tais cursos voltados para o magistério na Educação Técnica, no entanto, só foram regulamentados mais tarde em 1967 e 1968, abordando questões como o currículo dos cursos, carga horária, duração,

---

<sup>9</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm)>. Acesso em 05 dez. 2018.

público a que destinavam. Em 1969, o Ministério da Educação (MEC) passou a organizar e coordenar cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial, criou-se uma agência executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC, a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor) para “preparar, aperfeiçoar e qualificar” professores de disciplinas específicas do ensino profissional e supervisores e diretores desses cursos e programas (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

Em 1970, foram, então, desenvolvidos os cursos emergenciais Esquema I e Esquema II. O Esquema I destinado para complementação pedagógica de diplomados de nível superior. O Esquema II para técnicos diplomados incluía as disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico.

Machado (2008) relata que nesse período chegou-se a planejar a formação de professores para a formação profissional, discutindo concursos vestibulares e currículos. Em 1971, outro plano foi desenvolvido para a formação de professores para disciplinas especializadas, mas voltado para o ensino médio em geral para atender à LDB nº 5.692/71<sup>10</sup>, que reformou o ensino de 1º e 2º graus e instituiu a profissionalização obrigatória no 2º grau. As diretorias do MEC de ensino agrícola, industrial e comercial foram reunidas em um departamento de ensino médio e o Conselho Federal de Educação (CFE) tratou de um currículo mínimo para a formação de professores para disciplinas correspondentes às áreas econômicas primária, secundária e terciária. Nessa época, esse Conselho recebeu diversas consultas, pois havia a exigência de registro junto ao MEC para exercício da profissão docente, definindo normas para os professores das disciplinas específicas do ensino de 2º grau, sobre possibilidades de continuação de estudos e ingressos nos cursos Esquema I e Esquema II. Em 1977, o Conselho Federal de Educação estabeleceu a licenciatura plena para a formação especial do 2º grau, definindo um currículo mínimo e determinando que as instituições de ensino que ofertassem os

---

<sup>10</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm)>. Acesso em: 05 dez. 2018.

Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas. Em casos excepcionais, o Esquema I foi admitido apenas para as regiões com falta de recursos para implantar essa licenciatura. Machado (2008) destaca, no entanto, que a implantação dessa licenciatura não se consolidou.

Mais tarde, a LDB nº 9.394/96 trouxe orientações gerais para a formação de professores, extensivas aos de disciplinas específicas: formação considerando a relação teoria e prática, aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos estudantes desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos, e prática de ensino de, no mínimo, 300 horas. Em 1997, o Decreto nº 2.208/97<sup>11</sup>, que veio regulamentar os artigos da nova LDB referentes à educação profissional, considerou que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, com experiência profissional, desconsiderando as exigências anteriores de formação. Também em 1997, a Resolução CNE/CEB nº 2/97<sup>12</sup> dispôs sobre os programas especiais de formação pedagógica e incluiu a formação de professores para a educação profissional de nível médio nesta resolução. Tais cursos destinavam-se aos diplomados em cursos superiores, de acordo com a habilitação pretendida, enfatizando a metodologia de ensino específica e conferindo certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena. Esses cursos previam pelo menos 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas. Nessa proposta, a parte teórica se reduzia ao mínimo de 240 horas, podendo ser, ainda, oferecida na modalidade a distância. A Resolução CNE/CEB nº 2/97 presumia a avaliação desta política pelo Conselho Nacional de Educação - CNE num prazo de cinco anos e diversos pareceres foram emitidos por esse órgão para responder às consultas recebidas sobre essa norma.

---

<sup>11</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 05 dez. 2018.

<sup>12</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB02\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf)>. Acesso em: 05 dez. 2018.

Machado (2008) ressalta ainda o Parecer CNE/CP nº 5/06, que discutia diretrizes curriculares nacionais para cursos de formação de professores para a educação básica. Este parecer previa que os cursos de licenciatura voltados à formação de professores para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional de nível médio seriam “organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas diretrizes curriculares pertinentes”.

Em 2015, a Resolução CNE/CP nº 2/2015<sup>13</sup>, definiu 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. Essa Resolução previu cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a diplomados de curso relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, com carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida. Carvalho e Silveira (2018), em estudo realizado acerca das diretrizes curriculares para a formação docente com foco na Resolução de 2015, consideram que esta avança em relação a Diretrizes anteriores, como a Resolução CNE/CP nº 01/2002<sup>14</sup>, pois abrange não somente a formação de professores para a atuação na educação básica, mas contempla também a atuação de profissionais do magistério que exercem a docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional, aborda a formação inicial e continuada, nas diversas etapas e modalidades da educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola e educação a distância).

---

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

<sup>14</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 09 mai. 2019.

Existem, assim, ofertas diversificadas de cursos de formação de docentes para este campo, seja em programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço, formação a distância e, em menor número, cursos de licenciatura.

Para Machado (2008) os professores da educação profissional enfrentam hoje novos desafios, que se distanciam da ideia de que “para ensinar basta saber fazer”, relacionados aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e cultura profissionais, às mudanças organizacionais que afetam relações profissionais e a atenção a questões de justiça social, ética e sustentabilidade ambiental. E para isso, é necessário superar um histórico de fragmentação, imprevisto na formação pedagógica, reconhecendo que a docência implica mais que a transmissão de conhecimentos ou um processo de ensino de “conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente”.

Para a autora, é intrínseco à docência na educação profissional tratar da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições próprias a esses processos, o que demanda a discussão de questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas, pois:

A docência na educação profissional, portanto, não se faz sem a avaliação de opções tecnológicas, o que requer apreender conhecimentos tácitos e o estado-da-arte do desenvolvimento tecnológico, entender os motivos pelos quais há problemas em aberto mesmo existindo soluções tecnológicas para os mesmos, aprender com lições deixadas por experiências pessoais ou coletivas passadas e imaginar futuros possíveis ou alternativos das tecnologias. (MACHADO, 2008, p.16).

Nesse sentido, Moura (2008) considera que é fundamental discutir o modelo de sociedade neoliberal, apoiada na globalização dos mercados e nos avanços tecnológicos, em que ocorre o fortalecimento dos mercados em detrimento de questões sociais, na qual a tecnologia, subordinada a lógica de mercado, é assumida como algo positivo de antemão, provocando uma hegemonia da racionalidade técnica sobre a racionalidade ética, que organiza o mundo com base na produtividade e lucratividade, que reduz o trabalho humano e intensifica o ritmo de trabalho, que concentra a riqueza, precariza o emprego e responsabiliza os indivíduos por não terem condições de empregabilidade, apesar da estrutura

socioeconômica não garantir os direitos que levariam os cidadãos a terem melhores condições de participação política, social, cultural e econômica na sociedade.

Para o autor, no entanto, não significa “esperar” a consolidação de outra perspectiva, mas encontrar brechas, sinalizações, indicadores de possibilidades emancipação, a partir de uma perspectiva diferente, buscar outras relações com a natureza, por meio do trabalho, outras racionalidades, uma pesquisa que possa estar voltada também às questões da comunidade, processos educativos que possam se constituir como emancipatórios.

Desse modo, a formação docente para a Educação Profissional precisaria contemplar, conforme Moura (2008), uma formação pedagógica, a área de conhecimento específica e o diálogo de ambas com a sociedade e com o mundo do trabalho.

Nesse sentido, Kuenzer (2010) ao refletir sobre a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica defende que esta precisa apoiar-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, considerar as mudanças no mundo do trabalho, levando em conta as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, que permitam identificar novas demandas de educação e a que interesses se vinculam. Significa, para a autora, compreender a historicidade dos processos de formação humana nas suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, buscando produzir conhecimento em educação e intervir nos processos pedagógicos sejam amplos ou específicos, institucionais ou não.

Para a autora, essa formação precisa contemplar os fundamentos da educação, e conhecimentos e práticas científico-tecnológicas e sócio históricas que integrem a área de atuação, abarcando os eixos: *contextual*: articulação dos conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade em seu contexto histórico; *institucional*: formas de organização dos espaços e processos educativos, escolares e não escolares; *pedagógico*: conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano; *práxico*: integração do conhecimento científico e tácito na área profissional específica; *ético*:

finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social; e, *investigativo*: comprometimento com o avanço de competências em pesquisa, com o avanço conceitual na área de trabalho e educação (KUENZER, 2010).

Essas questões perpassam a heterogeneidade das formas de oferta da Educação Profissional, seja em qual for a instituição, forma de organização, área profissional ou eixo tecnológico ou forma de oferta: programas de formação inicial e continuada, o ensino técnico nas formas concomitante, subsequente e integrado<sup>15</sup> ao ensino médio; a formação inicial e continuada e do ensino técnico quando ministradas de forma articulada com a educação de jovens e adultos e a graduação tecnológica. Para Machado (2008), é preciso considerar a complexidade e as necessidades em cada uma das modalidades de oferta da educação profissional, que, para exemplificar no nível do ensino técnico: no ensino técnico integrado ao médio, destaca a necessidade de integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades de trabalho relativas ao curso técnico em questão; no ensino técnico concomitante ao médio, pontua a necessidade de articular o planejamento e o desenvolvimento dos cursos, de modo a aproveitar oportunidades educacionais disponíveis; e no ensino técnico subsequente ao ensino médio, destaca o desafio de lidar com um grupo de estudantes heterogêneo que já concluiu o ensino médio e consolidar a formação obtida na educação básica conjuntamente ao desenvolvimento dos conteúdos específicos do curso técnico.

### **3.2 Relações entre educação e trabalho**

De acordo com Manfredi (2002), o trabalho é uma atividade social central para garantir a sobrevivência e para a organização e funcionamento das sociedades.

---

<sup>15</sup> Decreto nº 5.154/2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm)>. Acesso em: 06 dez. 2018.

Para a autora, o trabalho pode ser compreendido como: a base fundadora da economia de qualquer sociedade, a força social de produção de bens e serviços, fonte de sobrevivência para grande segmento da população humana e um meio de inserção social; a base para estruturação de categorias socioprofissionais, atividade que dá origem a práticas coletivas, ordena ritmos e qualidade de vida e promove relações entre diferentes grupos; e, um objeto de ação e de intervenção de políticas públicas, de regulação, de controle, de distribuição e locação de postos de trabalho. Assim, considera que a noção de trabalho e as suas diferentes formas de efetivação são históricas e construídas de acordo com o desenvolvimento da sociedade, bem como com os modos de organização da produção e distribuição de riqueza e poder.

Acerca das relações entre trabalho e educação, Saviani (2007) considera que há um vínculo ontológico-histórico entre ambos, ainda que se tenha produzido, historicamente, a sua separação. Conforme o autor, trabalho e educação são duas atividades especificamente humanas. O trabalho como o “ato de agir sobre a natureza em função das necessidades humanas” (SAVIANI, 2007, p. 154), implica que os homens e as mulheres produzem sua existência em um processo histórico de trabalho que se aprofunda e complexifica ao longo do tempo. E se essa existência humana não é garantida de antemão pela natureza e necessita ser produzida, essa produção é também aprender a produzir a sua existência, um processo de formação, um processo de educação e nas comunidades primitivas, os homens e as mulheres aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la.

No entanto, o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e à apropriação privada da terra, de acordo com Saviani (2007), essa apropriação da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens e mulheres em classes e essa divisão, por sua vez, gerou modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada com a educação dos homens livres, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios de caráter lúdico ou militar e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos ou serviçais, assimilada no próprio processo de trabalho.

Saviani (2007) relata que a escola significa, na sua etimologia, lugar do ócio, tempo livre, e que pela sua especificidade, passou a ser identificada como a educação propriamente dita, marcando a separação entre educação e trabalho. Desse modo, se nas comunidades primitivas a educação se constituía numa ação espontânea, não diferenciada das demais formas de ação desenvolvidas, coincidindo com o processo de trabalho comum a todos os membros da comunidade, com a divisão em classes, a educação dos membros da classe, que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação dos demais que permanecia a coincidir com o processo de trabalho. Assim, a escola, desde a Antiguidade, foi se complexificando, ampliando até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma dominante de educação e referência para as demais formas de educação, o que não implica que esse desenvolvimento tenha sido por continuidade e permanência e conservando as mesmas qualidades.

Tais questões podem ser observadas seja no Egito antigo, pela discriminação entre instrução e trabalho, instrução para poucos e aprendizado do trabalho para muitos e, essa instrução como arte da oratória, do bem falar, como “arte política do comando”. Seja na Grécia antiga, com a Paideia, como educação dos homens livres, e a educação dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho; na Idade Média, com a ordem feudal, em que a escola adquire uma forte marca da Igreja Católica. Até o modo de produção capitalista que provoca mudanças importantes na educação profissional e coloca em posição central o Estado, marcando a ideia de uma escola pública, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelos mais diversos revezes (SAVIANI, 2007).

Para o autor, nas sociedades de classes, a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma de separação entre escola e produção, entre trabalho manual e intelectual; sendo que a escola tendeu, nas suas origens, para o trabalho intelectual, para a preparação de futuros dirigentes, para o domínio da arte da palavra; enquanto, a formação dos trabalhadores ocorria em concomitância com o exercício das respectivas funções. Com o surgimento do modo de produção

capitalista, que inverteu os termos próprios da sociedade feudal, na qual dominava a economia de subsistência; ao se constituir uma economia de mercado, orientando uma produção específica, excedente para a troca, deslocando o eixo do processo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, convertendo “o saber de potência intelectual em potência material”. Essa sociedade deixa, então, de fundar-se:

[...] em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Trata-se da sociedade contratual, cuja base é o direito positivo e não mais o direito natural ou consuetudinário. Com isso, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. Esse processo assume contornos mais nítidos com a consolidação da nova ordem social propiciada pela indústria moderna no contexto da Revolução Industrial. (SAVIANI, 2007, p. 158).

Com a indústria moderna, a maquinaria (trabalho intelectual materializado) passou a executar muitas das funções manuais, ocorrendo o fenômeno da objetivação e simplificação do trabalho, “ingredientes intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual, como ocorria no artesanato” (SAVIANI, 2007, p. 158), passam a incorporar-se às máquinas, com a mecanização das operações manuais.

Ainda assim, existiam na produção tarefas que exigiam uma qualificação específica, nas atividades de manutenção, reparos e desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias, que necessitavam de um preparo intelectual específico, ocupado por cursos profissionais com referências na escola, mas orientados para o processo produtivo. Para Saviani (2007), a Revolução Industrial forçou a escola a ligar-se de algum modo ao mundo da produção, pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, e teve uma dupla manifestação: uma proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e uma escola de ciências e humanidades para os futuros dirigentes; e a proposta de uma escola única, diferenciada.

A partir daí, Saviani (2007) discute essas propostas relativas ao trabalho como princípio educativo, no sentido da compreensão de como o conhecimento, objeto do processo de ensino, como a ciência se converte em potência material no processo de produção, que envolve um domínio não apenas teórico, mas prático no modo como esse saber se articula no processo produtivo, e aborda a politecnicidade como “como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (SAVIANI, 2007, p. 161).

Em diálogo com Saviani, Nosella (2007) discute que a expressão trabalho e educação, pode indicar tanto um fato existencial como um princípio educativo. Como fato existencial, refere-se à íntima relação entre trabalho e educação, que sempre ocorreu na história, porque existe uma reciprocidade entre as atividades voltadas para sobrevivência humana e as formadoras de sua personalidade, valores, habilidades, gostos, entre outras; e o trabalho como princípio pedagógico, como fundamento da educação, que passou a ser mais discutido a partir do surgimento da indústria e do aparecimento dos movimentos socialistas.

Nosella (2007), apoiando-se em Gramsci, discute a questão da politecnicidade, questionando a ênfase dada aos instrumentos de trabalho como determinantes, ao deslocar o foco de análise do ser humano para seu instrumento de trabalho. Para o autor, a “fórmula marxiana de formação omnilateral ou de escola unitária, *para todos*, é antes de tudo a superação da dicotomia entre o trabalho produtor de mercadorias e o trabalho intelectual” (NOSELLA, 2007, p. 148). O que houve, para o autor, é uma ênfase à produção de mercadorias como reflexo do modelo industrial para o qual o “trabalho intelectual nem trabalho era”. Nesse sentido, Nosella (2007) considera que Gramsci desenvolve muito bem a questão da unitariedade educacional, ao afirmar que assim como os/as trabalhadores/as são intelectuais, os/as intelectuais também são trabalhadores/as, “pois nem o trabalho braçal dispensa o cérebro, nem o trabalho intelectual dispensa o esforço muscular nervoso, a disciplina, os tempos e os movimentos” (NOSELLA, 2007, p. 148).

Para isso, Nosella (2007) aborda, apoiado em uma concepção marxiana, que o trabalho é fundamentalmente interação dos homens e das mulheres entre si e com

a natureza e retoma três dimensões da categoria trabalho, da interação mulher/homem-natureza: a comunicação/expressão, a produção e a fruição. A comunicação, quando interage com o mundo e com outros/as homens/mulheres, ensinar a comunicar-se, é ensinar a trabalhar; a produção, quando o homem/mulher produz e cria objetos materiais, artísticos, técnicos interage com os demais, trabalha; a fruição, quando frui dos bens naturais, artesanais, industriais, estéticos, interage com os demais, completa o processo de trabalho.

Assim, para o autor, se historicamente, o trabalho como manifestação de si tornou-se perdição de si, o processo educativo precisa inverter esse processo, recuperando o sentido e o fato do trabalho como libertação do homem e da mulher. Caberia à escola do trabalho, então, educar o homem e a mulher na realização do processo completo do trabalho: comunicar-se, produzir e usufruir. Possibilitar o “saborear” o trabalho não como algo que apenas suga as energias ou exaure as forças, mas como uma atividade humana. No entanto, Nosella (2007), relata que historicamente refletiu-se mais sobre o trabalho alienante que só produz mercadorias, e menos sobre o trabalho como produção de vida, comunicação e fruição e aproxima-se de uma concepção de escola de rigor científico, liberdade responsável, de tempo integral, uma escola do trabalho no sentido amplo, para além da produção de mercadorias.

Arroyo (1998) considera que o diálogo entre trabalho e educação, a procura dos seus vínculos mais precisamente, pode estimular a vontade de conhecer o mundo do trabalho ainda pouco explorado nas pesquisas e reflexões pedagógicas, sensibilizar para as virtualidades formadoras do trabalho, para os processos de formação da classe trabalhadora, para o reconhecimento dos trabalhadores como sujeitos políticos e culturais.

Para o autor, quando nos voltamos para os vínculos entre trabalho e educação, vemos que o mundo da produção de bens, os processos de trabalho e as relações sociais mudam e nessas transformações os seres humanos se transformam, se formam e aprendem, se individualizam enquanto seres históricos. E que a infância, a juventude e a vida adulta com que trabalhamos são vivenciadas de

maneira diferente frente às transformações no trabalho e na cultura, com vivências diferenciadas de produção da existência, sendo essa dinâmica de produção-reprodução do ser humano que desafia a reflexão pedagógica.

Arroyo (1998) defende que educar é humanizar, caminhar para a emancipação e desafia a pensar as relações entre trabalho-educação-humanização-emancipação, as dimensões formadoras e deformadoras dos processos de produção, das relações sociais que os informam. A compreensão dessas dimensões formadoras ou deformadoras que acontecem em outros espaços sociais permite entender melhor a centralidade e os limites da educação da educação escolar, da formação do trabalho, da socialização na família, na rua, nos grupos de juventude e auxilia a vincular os saberes escolares com os saberes sociais, a cultura escolar com a cultura dos educandos, a socialização na escola com a socialização em outros tempos e espaços sociais (rua, casa, trabalho, etc.). Considera que o trabalho como princípio educativo situa-se em um campo de preocupações com os vínculos entre vida produtiva e cultura, com a constituição histórica, de sua formação intelectual e moral, sua autonomia, liberdade individual e coletiva, sua emancipação.

As relações entre educação e trabalho são de fundamental importância para compreender a formação de professores/as para a educação profissional, tendo em vista que a educação profissional está historicamente mais exposta às demandas do mercado e às regulações das políticas curriculares. Discutir essas questões no âmbito da formação de professores/as para a educação profissional se faz relevante para a compreensão de como o processo educativo pode trabalhar essas relações, de modo a considerar o sentido e o fato do trabalho como atividade humana em todas as suas dimensões.

### **3.3 Regulação e Emancipação na formação de professores/as e o estágio curricular**

No âmbito da formação de professores/as, Fartes e Santos (2011) consideram que a docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

apresenta algumas especificidades que precisam ser consideradas: a docência na EPT, do mesmo modo que partilha problemas e necessidades gerais da formação docente, traz diferenciações em relação aos demais docentes de outros níveis e modalidades de ensino, uma vez que a educação profissional e tecnológica está mais diretamente exposta às demandas dos setores produtivos e às constantes regulações nas políticas curriculares, além de parcela significativa de seus docentes, com formação superior nas áreas técnicas, possuir menor aproximação com a reflexão pedagógica da prática docente ou mesmo não partir de uma identificação inicial com a docência. A diversidade de público que constitui a docência nesse âmbito, composto por graduados (bacharéis ou tecnólogos) advindos das áreas técnicas e licenciados desafia a compreender e articular as relações entre o mundo do trabalho e a educação profissional.

Carvalho e Souza (2014) atentam para algumas questões relacionadas à formação docente para a educação profissional e tecnológica: a primeira de que nos estudos propedêuticos a formação em licenciatura tem sido obrigatória e nos cursos da educação profissional e tecnológica apenas recomendada, o que poderia indicar que estudos nessa modalidade dispensariam uma formação mais sólida e fundamentada no campo pedagógico. Para os autores, isso poderia conduzir a uma concepção de profissionalização mais estreita e a uma política de formação docente dualista. Outra contradição apontada é que no currículo dos cursos de Pedagogia, nas faculdades de educação onde se concentram muitas das disciplinas científicas responsáveis pelos conhecimentos pedagógicos da formação docente, por vezes estão ausentes de sua concepção e base curricular discussões acerca da educação profissional e tecnológica, estando mais focadas na educação infantil e anos iniciais. Segundo os autores, para que a formação pedagógica possa responder adequadamente às demandas dos professores/as é preciso que considere as especificidades de cada campo da docência, inclusive no caso da educação profissional e tecnológica, que possibilite aos/às docentes dessa modalidade refletir sobre a própria prática, propiciar a articulação entre a prática social e seus fundamentos teóricos, históricos, econômicos, para compreendê-la, transformá-la,

possibilitar a contextualização de saberes e técnicas, unir os processos educativos a processos sociais, de escola e vida, de teoria e prática, de educação e trabalho. No entanto, apontam os autores, a formação pedagógica para docentes da educação profissional tem sido marcada por um histórico de fragmentação e improviso. (CARVALHO; SOUZA, 2014).

Nesse contexto, Gariglio e Burnier (2014) consideram que a identificação com a docência pode ser dificultada pela forma como essa formação tem sido tratada, como emergencial ou especial, e mesmo pela carência de estudos na área.

Cabe ressaltar que, para Nóvoa (1995), a identidade não é um dado adquirido, uma propriedade, um produto, mas um complexo processo que diz respeito aos modos de ser e estar na profissão docente. Um processo que envolve a adesão – adesão, adoção de princípios e valores e um investimento nas potencialidades de crianças, jovens e adultos; a ação – na escolha de melhores maneiras de agir, que envolvem decisões de foro pessoal e profissional; e a autoconsciência - uma dimensão decisiva da profissão docente, processo reflexivo sobre a própria ação, do qual dependem as mudanças e inovações pedagógicas.

Nessa direção, Cunha (2006) ressalta que o campo da formação de professores vem sendo afetado pelas transformações nas compreensões histórico-conceituais acerca da docência e da mudança paradigmática, influenciando a concepção de conhecimento e incluindo novas racionalidades.

Tardif (2008), ao considerar a pluralidade dos saberes docentes na sua constituição e natureza, propõe os seguintes saberes como constituintes da docência, relacionando-os aos lugares onde os docentes atuam, as instituições em que desenvolvem sua formação e/ou em que trabalham, aos seus instrumentos de trabalho, a sua experiência de trabalho:

<b>Saberes dos Professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários,	Pela formação e socialização pré-profissionais.

	não especializados, etc.	
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de atualização, etc.	Pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula, na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2008, p. 63).

O quadro apresentado pelo autor coloca em evidência que o saber profissional se encontra na confluência de várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, de outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Para Tardif (2008), o quadro acima marca a natureza social do saber profissional, que muitas vezes provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita, tem origem na família, na escola em que estudou, na instituição de ensino (normas, programas, etc), por vezes provêm dos pares, dos cursos de atualização, etc. Segundo o autor, a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada em um modelo “aplicacionista” da racionalidade técnica, no qual saberes codificados, um repertório de saberes previamente definidos poderia fornecer soluções prontas para todos os problemas concretos da ação cotidiana.

A este respeito, Cunha (2006) argumenta que, mais do que conhecimentos advindos da racionalidade técnica, a profissão docente está imersa em dimensões éticas, tais como valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais, etc.

Para a autora, são essas mudanças na concepção do que significa a perícia profissional, que desencadearam controvérsias acerca do valor de um “repertório de

saberes estáveis, codificados, consensuais e portadores de imutabilidade” (CUNHA, 2006, p. 27), em geral alicerçados no pilar da regulação, conforme discutido por Santos (2005).

Freitas (2005), ao retomar a literatura sobre a formação de professores e as principais dificuldades encontradas, relata que esta tem sido marcada, muitas vezes, por reproduzir a desarticulação teoria e prática, assinalar uma prática centrada na transmissão de um conteúdo “pronto”, apresentar uma postura pouco crítica em relação ao seu papel político e veicular um ensino identificado de modo predominante por uma abordagem tradicional. Esse modelo tradicional e livresco, que desarticula a teoria e prática, ainda é uma marca presente na formação docente e desafia a elaborar alternativas de superação.

Dessa forma, os/as docentes da educação profissional também se veem desafiados em sua prática cotidiana a: como atender as expectativas dos estudantes? Como estabelecer o diálogo com o mundo do trabalho? De que modo abordar os avanços tecnológicos a partir de uma reflexão ética? Como definir e abordar os conteúdos, os programas de ensino (regulação) a partir de uma perspectiva que leve em conta os interesses e necessidades dos estudantes? Como lidar com grupos heterogêneos e contemplar as diferenças? Como desequilibrar esse conhecimento-regulação em favor da emancipação e revalorizar a solidariedade como forma de saber? De que maneira superar a distinção entre sujeito e objeto, humano e não-humano, natureza e cultura, tão presente em uma concepção instrumental e regulatória do conhecimento na sociedade moderna e de consumo? Se todo “conhecimento emancipatório é autoconhecimento”, como contribuir com esse conhecimento íntimo e compreensivo que une o sujeito aquilo que estuda, a solidariedade enquanto saber que busca substituir o “objeto-para-o-sujeito” pela reciprocidade entre os sujeitos? De que maneira encontrar alternativas aos processos tradicionais de ensinar e aprender? Como evitar avaliações prescritivas e classificatórias e manter a rigorosidade?

Cunha (2006) relata que essas e muitas outras questões fazem parte do cotidiano dos/as professores/as e que os desafios atuais da docência parecem

requerer saberes que até então apresentavam pouco prestígio acadêmico, pois extrapolavam as possibilidades de quantificar produtos e envolvem a compreensão de que:

[...] a docência é uma ação complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, alicerçados tanto na cultura em que o professor se produz, como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções. Teoria e prática, articuladas entre si, se constituem nos alicerces de sua formação. (CUNHA, 2006, p. 28).

Nesse sentido, para Pimenta e Lima (2004), o exercício da docência requer preparo, que não termina em um curso de formação, mas para o qual este pode ter uma contribuição própria, na medida em que proporcione um conhecimento sistemático, teórico-prático e historicamente situado.

Com relação ao estágio curricular na formação docente, Pimenta (1997) relata que as preocupações com questões relacionadas à “prática de ensino” na formação de professores se acentuam a partir dos anos 30 do século XX, em decorrência do deslocamento da população para os centros urbanos, da urbanização e industrialização, que modificou o perfil da sociedade brasileira e demandou políticas públicas voltadas para a educação, em contexto de transformações políticas, sociais e econômicas que ocorreram no país. É perceptível, nesse período, a interdependência entre o ensino primário e a formação de professores, a sua expansão leva ao crescimento desta, revelando a intenção de formar profissionais para atuação no ensino primário. É também presente o tratamento da docência como uma ocupação exercida, na sua predominância, por mulheres, como uma extensão do lar, do papel de mãe e coerente com o de esposa. A prática que se exigia para a formação das futuras professoras era apenas aquela possibilitada por algumas disciplinas do currículo. A prática profissional, como componente de formação, um estágio, não se colocava como necessária, uma vez que não se tratava propriamente de uma profissão e o destino das estudantes da Escola Normal não era necessariamente o exercício do magistério (PIMENTA, 1997).

Esses e outros fatores impulsionaram na década de 1940, as Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946): Ensino Industrial, Comercial, Agrícola, Normal e Secundário. No âmbito do Ensino Normal, em particular, a prática passa a ser compreendida como a imitação de modelos existentes e de manutenção de formas de ensino que não consideravam as diferenças existentes nos ambientes educacionais, a padronização de métodos e a rigurosidade na aplicação dos modelos de ensino e que garantiam o sucesso ou não do exercício do magistério.

Com a ampliação do número de escolas e a preocupação com as questões relacionadas à formação de professores, e a consolidação de uma rede de ensino, que, na década de 60, começa a surgir uma discussão com relação às necessidades da formação de professores e às reais dificuldades encontradas no âmbito do ensino, o distanciamento entre a formação e a realidade da escola, a necessidade de uma política que articulasse os diferentes níveis de ensino, tais questões eram discutidas no interior dos próprios cursos e nas suas determinações pelo sistema escolar/político mais amplos (PIMENTA, 1997).

Piconez (1994) destaca que, a disciplina estágio supervisionado surge como parte mínima do currículo das licenciaturas oferecidas pelas universidades e pretendia, mesmo que atendendo ainda a modelos de reprodução de técnicas e métodos já existentes, aproximar a realidade escolar dos discentes universitários em formação docente inicial. Para a autora, embora apareça, na década de 1970, com a LDB nº 5.692/71, o espaço de disciplinas identificadas como estágio e práticas de ensino, estas surgem identificadas com a ideia de prática como treinamento e instrumentalização técnica, pois ainda ficava reservada a uma disciplina de Didática a aproximação com as escolas, marcada pelo modelo dominante de racionalidade técnica e por uma visão instrumental da Didática.

Nesse período também foi elaborada uma legislação específica para o estágio profissional supervisionado, a Lei nº 6.494/77<sup>16</sup>, que regulamentou os estágios profissionais supervisionados na educação superior, no ensino de segundo grau (técnico) e no ensino supletivo profissionalizante.

---

<sup>16</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6494.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2018.

Durante esse período, o estágio profissional foi concebido como estágio profissional supervisionado, até a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que ampliou os objetivos e a abrangência do estágio supervisionado. No âmbito da formação de professores, a LDB nº 9.394/96 trouxe orientações gerais para a formação de professores: formação considerando a relação teoria e prática, aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos estudantes desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos, e a prática de ensino.

No ano de 2008, entrou em vigor a nova Lei do Estágio (Lei 11.788/2008<sup>17</sup>), que o define como o ato educativo supervisionado desenvolvido no ambiente de trabalho, previsto nos projetos pedagógicos dos cursos e integrante do itinerário formativo dos/as educandos/as, marcando o papel da instituição de ensino na celebração de termo de compromisso com a instituição concedente, na elaboração de planejamento do estágio, no acompanhamento e avaliação dos estudantes.

A Lei 11.788/2008 considera o estágio curricular supervisionado como uma oportunidade de integração com o mundo do trabalho, de aprendizado de competências próprias da atividade profissional e de contextualização curricular, de troca de experiências, de convívio social, cultural e profissional, de construção de novos conhecimentos, de desenvolvimento da responsabilidade e da capacidade de tomar decisões com crescente autonomia.

Essa compreensão pode ser relacionada ao que propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei nº 9.394/96<sup>18</sup> em seu Artigo 1º quando define que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” e que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

---

<sup>17</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm)>. Acesso em: 09 mai. 2018.

<sup>18</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 09 mai. 2018.

Assim, na discussão sobre a formação de professores/as, o estágio curricular tem sido abordado com frequência, seja pelo papel que este assume no currículo dos cursos, seja pelas relações que estabelece com os referenciais teóricos abordados nas diferentes disciplinas, seja pelos desafios, fragilidades e potencialidades que apresenta, seja pelas questões que ele coloca.

Frente a muitas críticas que apontavam o estágio como uma atividade meramente burocrática, isolada no currículo, presa a um ritual formalístico de observação, participação e regência, que, em muitos casos, no modo como ocorre, se desenvolve com práticas burocratizadas, que acentuam a dicotomia teoria-prática e que pouca relação estabelecem com as necessidades da escola-campo de estágio (PIMENTA, 1997). Essas e muitas outras questões “batem à porta” daqueles/as que se envolvem com os estágios e são assombrados pela perspectiva de uma perda dos nexos e relações nessa atividade.

É nesse sentido que Almeida e Pimenta (2014) buscam compreender o estágio como um campo de conhecimento, conferindo-lhe um estatuto epistemológico, almejando superar sua tradicional redução à atividade prática instrumental.

Nessa compreensão, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social, no qual se desenvolvem as práticas educativas. E, dessa reconfiguração, surgem pesquisas das quais emergem novas questões e possibilidades sobre o estágio: estágios realizados com/como pesquisa, estágios realizados na aproximação colaborativa entre a instituição formadora de origem e as instituições onde se realizam os estágios, a construção da identidade, do profissional e da profissionalidade docente, com vistas à inserção de docentes, com capacidade crítica, reflexiva e de proposições de perspectivas de ação emancipatórias, como sujeitos coletivos (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Aroeira (2014) destaca iniciativas potenciais que privilegiam a produção de saberes durante o estágio, que rompem com a compreensão da prática como imitação de modelos e que pontuam a necessidade de um trabalho articulado entre a instituição formadora e as escolas-campo de estágio; que partem das situações

vivenciadas pelos estudantes na escola-campo para ampliar a compreensão sobre os saberes da profissão; que promovem movimentos de superação da dicotomia teoria e prática nos processos de formação, que incorporam a concepção de estágio como atividade de aproximação da realidade e atividade teórica (PIMENTA; LIMA, 2004) e estabelecem práticas colaborativas com a escola.

Outro elemento destacado pela autora é a introdução de formas investigativas de ensino, que promovem ruptura com modelos tradicionais de ensino e pontua que os elementos práticos vivenciados nos estágios precisam subsidiar a produção de conhecimento no campo educacional (ANDRÉ; LUDKE, 1986); (PIMENTA; LIMA, 2004). Ou ainda experiências que documentam avanços na direção da unidade teoria e prática, levando o/a estagiário/a a perceber que sua prática educativa origina tanto uma atividade reflexiva como uma prática investigativa e ressalta aspectos necessários à atividade docente: atitudes de pesquisa como momentos que favorecem a reflexão sobre a ação e o reconhecimento de uma perspectiva interdisciplinar para compreender os desafios vividos na escola (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008).

Tendo em vista as múltiplas faces da relação teoria e prática, Pimenta e Lima (2004) identificaram diferentes concepções de estágio:

**Estágio como imitação de modelos** - Aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, de modo tradicional, a partir da observação, imitação, reprodução e, por vezes reelaboração de modelos considerados exitosos. Ainda que uma forma muito presente de aprender, pode apresentar algumas limitações, ao partir do pressuposto de que a realidade do ensino e os estudantes seriam imutáveis, sem considerar o contexto escolar e a reflexão crítica.

**Estágio como instrumentalização técnica** - Fica reduzido às habilidades, técnicas a serem empregadas em sala de aula, sem considerar as questões teóricas;

**Estágio como atividade teórico-prática** - Como aproximação à realidade de atuação e uma atividade teórica, busca superar a separação teoria e prática, no movimento de inter-relação teoria, prática e contexto educativo;

**Estágio como atividade de pesquisa** - O estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio como uma possibilidade de formação dos/as estudantes, como meio de intervenção na realidade, supõe outra relação entre os estudantes, os docentes da instituição de origem, os docentes da instituição que recebe os estagiários e a construção de uma postura investigativa na busca de um novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade apresenta.

Cabe observar, que no cotidiano das instituições, diferentes concepções de estágio podem coexistir, fazendo com que experiências de estágio sejam atravessadas, tensionadas por distintas concepções, muitas vezes contraditórias.

Como discutido pelas autoras, não se trata apenas de ir a uma instituição concedente de estágio, desenvolver atividades técnicas ou a imitação de modelos, para que o estágio se desenvolva para além de uma atividade burocrática, demanda uma dinâmica que o constitua como uma atividade teórico-prática, o que envolve uma relação interativa entre a instituição formadora e a instituição concedente de estágio, uma atitude de parceria que permite que os/as estudantes possam desenvolver suas atividades com comprometimento com sua própria formação.

Nessa direção, Ghedin, Almeida e Leite (2008) pontuam que o estágio tem sido desenvolvido nos cursos de formação de professores ainda com características muito relacionadas a modelos de racionalidade técnica, na transmissão do conhecimento, com ênfase em habilidades cognitivas como a memorização, a descrição de dados coletados, assim como relatos de experiências sem caráter analítico-reflexivo. Desse modo, não valoriza e nem estimula a formação intelectual do futuro docente e acaba por gerar atitudes conformistas e conservadoras de hábitos e ideias que legitimam o que está instituído – ou seja, a cultura dominante. Nessa perspectiva, o estágio reduz-se somente à constatação por práticas de observação e descrição das ações desenvolvidas por professores em serviço, sem potencializar análise crítica e novas propostas de práticas docentes, uma atividade intensamente regulatória, de reprodução, mas muito pouco sinalizadora de “energias emancipatórias”. Para a superação do paradigma da racionalidade técnica,

assinalam que a prática de ensino e o estágio precisam priorizar na formação docente: indissociabilidade entre teoria e prática, consistência epistemológica, consistência de saberes docentes, problematização e reflexão na ação e sobre a ação, conhecimento dos diversos âmbitos e funções da profissão professor, aproximação entre instituições formadoras e instituições concedentes de estágio. E, nesse sentido, se contrapõe a uma razão indolente, como discutida por Santos (2005), que não se exercita para perceber a riqueza do mundo, a diversidade epistemológica, metodológica, e com isso desperdiça experiências.

Desse modo, para Pimenta e Lima (2004), o estágio possibilita que sejam trabalhados aspectos relacionados à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente, tendo em vista que:

Como componente curricular, o estágio pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível, nesse espaço, professores, alunos e comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos, nessas escolas. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 100).

Para as autoras, o estágio possibilita aos estudantes que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente. No entanto, a discussão dessas experiências, de suas possibilidades, do porquê de terem êxito ou não, configura um passo adiante à simples experiência, pela mediação dos docentes e das teorias nesse processo. Ressaltam que, muitas vezes, ocorre um impacto diante da “real condição das escolas, das contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece” (PIMENTA; LIMA 2004, p. 103).

As autoras propõem, então, alguns indicativos de aprendizagens que o estágio pode propiciar e que podem ajudar a integrar o projeto de estágio em escolas para os estudantes:

- ❖ aprendizagens do contexto: local em que a escola está situada, cidade, bairro, mapas, levantamento socioeconômico-cultural, entre outras questões;

- ❖ aprendizagens de chegada: porta ou portão da escola (significados), marcas da sociedade atual, marcas da história, rotinas da escola, entre outros aspectos;
- ❖ aprendizagens de aprofundamento: conjunto de dados e informações acerca das necessidades, pontos fortes, fragilidades, alternativas de solução, possíveis transformações da escola;
- ❖ aprendizagens do projeto político-pedagógico: conhecimento dos pressupostos, dos objetivos, das concepções da escola quanto aos seus referenciais teórico-metodológicos, construção do planejamento da escola;
- ❖ aprendizagens da dinâmica interativa de saberes: estudo das relações estabelecidas no encontro/confronto de valores, visões de mundo, experiências, entre outros aspectos, de professores da universidade, da escola e de estagiários;
- ❖ aprendizagens sobre a vida e o trabalho dos professores nas escolas: condições de trabalho, jornadas, salários, relações com sindicatos ou associações, grupos de estudos ou lazer, escuta da fala e da experiência dos/as docentes;
- ❖ aprendizagens sobre os saberes da investigação: elaboração de pequenos projetos de investigação, contemplando a problematização, os instrumentos de coleta de dados, formas de registro, análise e interpretação.
- ❖ aprendizagens sobre a escola em movimento: entradas, saídas, atividades no pátio, quadras, corredores, banheiros, portas de sala de aula, etc.
- ❖ aprendizagens sobre a gestão escolar: modelos de gestão, direção, formas de constituição, conselhos, órgãos colegiados, etc.
- ❖ aprendizagens sobre a origem e gestão das verbas e dos recursos: gestão de recursos, dimensão financeira, etc.
- ❖ aprendizagens sobre a sala de aula: movimento da sala, seus conflitos, contradições e possibilidades, as interações, etc.
- ❖ aprendizagens sobre os níveis, turnos, salas especiais: educação de jovens e adultos, estudantes com necessidades especiais, programas de educação desenvolvidos;
- ❖ aprendizagens sobre a história da escola: contexto, origens e transformações, relação com a comunidade, etc.

- ❖ aprendizagens sobre as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem: currículo, seriação, ciclos, gestão pedagógica, planejamento, avaliação, eventos culturais, sociais e esportivos e relações com o projeto pedagógico;
- ❖ aprendizagens sobre teorias: relação teoria-prática que se desenvolve nas escolas.

Essa gama de possíveis aprendizagens pode ser enriquecedora para as aprendizagens dos/as estagiários/as e, no modo como são desenvolvidas podem provocar reflexões na instituição concedente. Esse foi um aspecto que se procurou analisar e refletir na pesquisa, ao considerar as narrativas de estagiários/as e professores/as regentes e as contribuições do estágio curricular na formação docente inicial e continuada, bem como os movimentos institucionais.

A este respeito, nos dizem as autoras:

Nota-se um predomínio da modalidade de observação complementada com regência, estudo de entrevistas, estudo de documentação, prática reflexiva, intervenção. Analisando a forte presença da observação como modalidade de estágio, aliada à fundamentação teórica utilizada, pode-se identificar a interferência das técnicas de pesquisa qualitativa etnográfica no estágio, na qual a descrição dos fatos e fenômenos se sobrepõe à interpretação. Considere-se a validade dessa perspectiva e o avanço que representa em relação às formas tradicionais de estágio. No entanto, vale indagar quais são as contribuições efetivas para as escolas campos de estágio, qual o retorno que propiciam a estas. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 188).

Esse “retorno” precisa ser pensado em parceria com a instituição concedente de estágio, seja através de encontros, de disponibilização de acesso a elaborações produzidas a partir do registro de atividades realizadas na escola, relatos, projetos, ou outras formas encontradas em conjunto, pois esse olhar do estagiário/a pode desacomodar ou trazer percepções diferentes daquelas cristalizadas pelos docentes mais experientes.

Zabalza (2014) relata que a análise e reflexão não deveriam se projetar apenas sobre as ações desenvolvidas nos estágios, como um “olhar para o próprio umbigo”, mas considerar o âmbito institucional e social em que estas se produzem, pois refletir sobre as práticas sem considerar as condições limitantes em que estas se desenvolvem torna pouco provável uma mudança significativa ou pode reforçar a

sensação de que as práticas existentes são as únicas possíveis. Trata-se, então, de articular experiências em cenários reais de atuação, com reflexões éticas e políticas, que permitam compreender por que as coisas acontecem do modo como acontecem e em que medida suas atitudes profissionais se inserem nesse contexto.

Nesse sentido, o estágio pode aproximar questões teóricas e práticas, contudo, essa aproximação precisa se efetivar por meio de processos de problematização, de análise e reflexão das questões que se colocam no contexto de atuação.

### **3.4 Regulação e Emancipação do conhecimento**

Nesse subcapítulo são discutidas as relações entre a regulação e a emancipação, assim como a sua relação com as formas de conhecimento: conhecimento-emancipação e conhecimento-regulação, a partir das considerações de Boaventura de Sousa Santos (2002; 2005; 2007) e Maria Isabel da Cunha (2001; 2005; 2006).

Para Santos (2005) o que caracteriza a condição sociocultural do século XX é a absorção do pilar da emancipação pelo da regulação, através da:

A colonização gradual das diferentes racionalidades da emancipação moderna pela racionalidade cognitivo-instrumental levou à concentração das energias e das potencialidades emancipatórias da modernidade na ciência e na técnica. (SANTOS, 2005, p. 55-56).

Contudo, muitas das promessas da ciência moderna não se cumpriram e, em lugar de, eliminar excessos e défices contribuíram para gerar, recriar ou agravar alguns deles. As promessas de dominação da natureza e de seu uso para o benefício comum conduziram a uma exploração exagerada e despreocupada dos recursos naturais; promessas de paz perpétua baseadas na racionalização científica da tomada de decisões levaram ao desenvolvimento tecnológico da guerra e à destruição; promessas de uma sociedade mais justa assentada na criação de riqueza a partir da conversão da ciência em força produtiva conduziram a uma

espoliação dos países colonizados e a uma separação cada vez maior entre o Norte e o Sul (SANTOS, 2005).

Paralelamente, e em desenvolvimento também desequilibrado, ocorreu o avanço do pilar da regulação, baseado em três princípios: Estado, Mercado e Comunidade. Acompanhamos, então, o desenvolvimento excessivo do princípio do Mercado em detrimento do princípio do Estado e do princípio da Comunidade, impulsionado pela expansão de cidades comerciais e o aparecimento de novas cidades industriais até a emergência de sistemas de produção de dimensão mundial e de ideologias de consumismo, o pilar da regulação teve, assim, um desenvolvimento orientado para o mercado, provocando:

A redução da emancipação moderna à racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e a redução da regulação moderna ao princípio do mercado, incentivadas pela conversão da ciência na principal força produtiva, constituem as condições determinantes do processo histórico que levou a emancipação moderna a render-se à regulação moderna. Em vez de se dissolver no pilar da regulação, o pilar da emancipação continuou a brilhar, mas com uma luz, que já não provinha da tensão dialética entre regulação e emancipação – tensão que ainda pode ser percebida, já sob o crepúsculo, na divisa do positivismo oitocentista “ordem e progresso” – mas sim dos diferentes espelhos que refletiam a regulação. Neste processo, a emancipação deixou de ser o outro da regulação para se converter no seu duplo. (SANTOS, 2005, p. 57).

Essa absorção da emancipação pela regulação, expressa na “hipercientifização da emancipação” e na “hipermercadorização da regulação”, compromete a visão de perspectivas de transformações sociais e futuros alternativos e, ao mesmo tempo, produz sensações de insegurança e receios de futuro, como resultado de contingência e conveniência generalizada de práticas sociais setoriais.

Ressalta, assim, uma recorrente tensão e crise entre a regulação e a emancipação, entre a experiência e as expectativas na sociedade moderna ocidental. No plano social, o autor, destaca a perda de direitos e de possibilidades futuras e, no plano epistemológico, a crise de um pensamento hegemônico das Ciências Sociais, calcado em uma razão eurocêntrica e indolente que não produz novas ideias, não reinventa a teoria e a emancipação social.

Para Santos (2005), as representações que a modernidade deixou até o momento inacabadas são: no pilar da regulação, a comunidade e no pilar da emancipação, a racionalidade estético-expressiva.

O princípio da comunidade em suas dimensões de participação e solidariedade, elementos colonizados de maneira parcial pela ciência moderna. A participação, definida de forma rígida no contexto do que a teoria política definiu como esfera política (cidadania e democracia representativa), mas que, para além desses domínios continuou a ser uma característica indiferenciada e especializada da comunidade. E a solidariedade, cuja colonização, ocorreu, em países capitalistas desenvolvidos, pelas políticas sociais de um Estado-Providência, ainda que de forma incompleta. Também, neste caso, a solidariedade comunitária não especializada, solidariedade-providência continua presente.

De acordo com Santos (2005), a racionalidade estético expressiva – de natureza permeável e inacabada, reside nos conceitos de prazer, autoria e artefactualidade discursiva. No prazer que resiste ao enclausuramento e difunde o jogo entre os seres humanos, na autoria em associação aos conceitos de iniciativa, autonomia, criatividade, autenticidade, originalidade, subjacente à organização do domínio artístico e literário da modernidade e no discurso argumentativo, também organizador do domínio artístico e literário, produto de uma intenção e de um ato construtivo específico dirigido a um público, que une o que racionalidade científica separa (causa e intenção) e legitima a qualidade e a importância (em vez da verdade) através de um conhecimento que a ciência moderna desprezou, o conhecimento retórico. Essa racionalidade ainda que tenha sido invadida pela racionalidade cognitivo-instrumental – que tende a privilegiar uma forma de representação que conhece e regula melhor quanto mais estabelece a distância entre o sujeito que representa e o objeto que é representado – e performativo-utilitária da ciência, resistiu à certa cooptação.

Conforme Santos (2005), o princípio da comunidade e a racionalidade estético-expressiva são, portanto, representações inacabadas da modernidade ocidental e recomenda, assim, que se dê especial atenção as suas potencialidades

epistemológicas para recuperar energias emancipatórias que a modernidade relegou.

Esse mesmo paradigma da modernidade comporta duas formas principais de conhecimento: conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação.

Para Santos (2005), o conhecimento-emancipação é uma trajetória de um estado de ignorância, denominado colonialismo e um estado de saber designado por solidariedade. O conhecimento-regulação compreende uma trajetória entre um estado de ignorância, definido como caos, para um estado de saber designado como ordem, enquanto o conhecimento-emancipação envolve a passagem do colonialismo para a solidariedade.

Ao observar o primado do conhecimento-regulação sobre o conhecimento-emancipação, o autor propõe uma inversão a essa primazia, o que implica que a solidariedade seja uma forma hegemônica de saber e que o caos seja reafirmado como uma forma de saber e não de ignorância, como tem passado a ocorrer na ciência moderna, reafirmando uma ideia de não-linearidade em sistemas complexos, nos quais uma pequena causa provoca um grande efeito.

Essa compreensão, no âmbito dos indivíduos e sociedades, acarreta a questão de que as consequências das ações humanas não têm apenas consequências intencionais (lineares), mas uma multiplicidade imprevisível de efeitos. Decorrente dessa não-linearidade, há um convite a um conhecimento prudente, que face aos limites de nossa capacidade de previsão quando comparado ao poder e a complexidade tecnológica, privilegie a reflexão acerca de suas consequências negativas, concentrando o conhecimento emancipatório nessas consequências negativas, bem menos previsíveis.

Para desequilibrar o conhecimento em favor da emancipação, além da valorização do caos, é necessário também revalorizar a solidariedade como forma de saber, o que implica que:

A solidariedade é uma forma específica de saber que se conquista sobre o colonialismo. O colonialismo consiste na ignorância da reciprocidade e na incapacidade de conceber o outro a não ser como objeto. A solidariedade é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado de nos tornarmos

capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade. (SANTOS, 2005, p. 81).

Para essa transição paradigmática, a opção epistemológica mais adequada seria a revalorização e a reinvenção do conhecimento-emancipação. E nesse sentido, a distinção entre sujeito e objeto, entre humano e não-humano, a desumanização do objeto como concepção crucial para uma concepção instrumental e regulatória de conhecimento tão presente no desenvolvimento da sociedade moderna e da sociedade de consumo precisa ser superada. Uma vez que a distinção entre sujeito e objeto é sempre um ponto inicial e nunca um ponto de chegada, correspondendo a um momento de ignorância, de colonialismo, expresso na dificuldade de estabelecer relação com o outro sem transformá-lo em objeto. A solidariedade enquanto saber busca substituir o “objeto-para-o-sujeito” pela reciprocidade entre os sujeitos e reafirma que todo conhecimento emancipatório é autoconhecimento. Um conhecimento compreensivo e íntimo, que não nega seu caráter autobiográfico, que não separa sujeito e objeto, natureza e cultura, mas une o sujeito aquilo que estuda, ciente da precariedade do sentido da vida quanto à sobrevivência, em risco para a maioria da população mundial (SANTOS, 2005).

Esse conhecimento emancipatório também precisa enfrentar os monopólios de interpretação e a renúncia à interpretação, uma vez que a ciência moderna em muitos casos colonizou outras formas de racionalidade e renunciou à interpretação por um “utopismo automático da tecnologia” e uma “ideologia e práticas consumistas”.

Envolve também o princípio da comunidade que precisa ser reinventado, atravessando tanto as relações intracomunitárias como intercomunitárias, como trajetória do colonialismo à solidariedade, com base um conhecimento emancipatório que permita resistir ao colonialismo e construir a solidariedade por meio de novas práticas sociais, que possibilitem formas novas e ricas de cidadania e proporcionem uma crítica ao utopismo automático da tecnologia moderna (SANTOS, 2005).

O autor destaca que a Ciência Moderna se estabeleceu em oposição ao senso comum, que passou a ser considerado ilusório, falso e superficial. Esta primeira ruptura epistemológica, definiu dois tipos de conhecimento: o conhecimento

verdadeiro e o senso comum. Ainda que tratadas como opostas esses dois conhecimentos implicam-se mutuamente. Quando essa distinção é feita pela ciência, distingue entre conhecimento objetivo e a simples opinião ou preconceito; quando feita pelo senso comum, diferencia entre um conhecimento incompreensível e outro óbvio e útil. E, desse modo, quando essa distinção é feita pela ciência, como conhecimento especializado e institucionalizado, adquire um poder excessivo em relação ao conhecimento que a torna possível.

Para superar esta questão, Santos (2005) propõe uma dupla ruptura epistemológica, que significa que uma vez estabelecida a primeira delas, que permitiu à ciência moderna diferenciar-se do senso comum, é necessária uma dupla ruptura, que rompa com essa primeira, transformando o conhecimento científico em um novo senso comum. Para isso, o conhecimento-emancipação precisa romper com o senso comum conservador e mistificador, não no sentido de construir um conhecimento superior, autônomo e isolado, mas para transformar-se a si próprio em um senso comum novo e emancipado, como uma forma de conhecimento para enriquecer nossa relação com o mundo.

Dentre as características do senso comum que podem ser destacadas: subjaz uma visão de mundo baseada na ação e na criatividade e responsabilidade individuais, desenvolve-se unido às trajetórias e experiências de um dado grupo social, é transparente e ainda que possa ser superficial, capta a complexidade horizontal das relações entre pessoas e coisas, entre outras. De outro modo, o senso comum isolado pode ser conservador, mas ao ser transformado pelo conhecimento-emancipação, pode intensificar a trajetória da condição ou momento da ignorância (colonialismo<sup>19</sup>) para a condição ou momento de saber (a

---

<sup>19</sup> É oportuno considerar que, conforme Quijano (2010), o colonialismo refere-se a uma relação de dominação direta, política e social, uma estrutura de dominação e exploração sobre uma população determinada por outra de diferente identidade e cuja sede esteja em outra jurisdição territorial. Já a colonialidade refere-se ao padrão mundial de poder que persiste mesmo após as independências, estruturando relações desiguais entre pessoas, culturas e nações. Ou seja, o fim do colonialismo, não significou a eliminação das relações desiguais de poder originadas na situação colonial, mas as ressignificou no capitalismo e na colonialidade global, provocando no mundo pós-colonial relações assimétricas de poder nas esferas do trabalho, de raça e de gênero.

solidariedade). Um senso comum emancipatório apropriado pelos grupos sociais oprimidos ou marginalizados e alimentado por sua prática emancipatória (SANTOS, 2005).

Nesse sentido, Santos (2007) estabelece uma crítica à razão indolente, que subjaz ao conhecimento hegemônico produzido no Ocidente, uma razão preguiçosa, arrogante, impotente, que se considera única e exclusiva, que não se exercita para perceber a riqueza inesgotável do mundo, a diversidade epistemológica e, com isso desperdiça experiências. Santos (2007) caracteriza essa razão indolente, a partir de figuras de linguagem, como: a razão metonímica – que toma a parte pelo todo, com um conceito restrito de totalidade construído por partes homogêneas; a razão proléptica, que conhece no presente a história futura, em um pensamento linear no qual o futuro já está determinado nas ideias de progresso e produtividade e, portanto, contrai o presente e expande o futuro, o que o autor propõe é o inverso: ampliar o presente, para nele incluir muito mais experiências, e contrair o futuro para prepará-lo.

Para superar esse pensamento hegemônico desde as suas formulações, o autor propõe uma razão cosmopolita fundada na Sociologia das Ausências, na Sociologia das Emergências e no Trabalho de Tradução (SANTOS, 2002).

A Sociologia das Ausências aborda a superação das monoculturas do saber científico, do tempo linear, da naturalização das diferenças, da escola dominante, marcada pelo universalismo e pela globalização, além da produtividade mercantil do trabalho e da natureza. Em oposição, a essas monoculturas do saber, o autor propõe cinco ecologias, que fundam-se nos espaços e tempos das sociedades colocadas à margem pelos centros hegemônicos colonizadores, nas lutas, experiências e saberes das organizações populares: a ecologia dos saberes, que defende o diálogo do saber científico com o saber popular; a ecologia das temporalidades, que considera diferentes e contraditórios tempos históricos; a ecologia do reconhecimento, que supõe a superação das hierarquias; a ecologia das trans-escalas, que possibilita articular projetos em nível local, nacional e global; e, por fim, a ecologia das produtividades, baseada na valorização de saberes

alternativos de produção da economia solidária, popular e autogestionária (SANTOS, 2007).

Já a Sociologia das Emergências, conforme Santos (2002, p. 256) “é a investigação das alternativas que cabem no horizonte de possibilidades concretas”. Enquanto a Sociologia das Ausências amplia o presente, resgatando o que dele foi subtraído e expande o domínio das experiências sociais, a Sociologia das Emergências amplia o presente em uma perspectiva mais rica nas possibilidades e expectativas que ele comporta, expande o domínio das experiências sociais possíveis. Na Sociologia das Emergências busca-se identificar as tendências de futuro sobre os quais é possível atuar para ampliar a esperança. Em ambas, é presente a dimensão ética do cuidado, seja em relação às experiências disponíveis, na Sociologia das Ausências, seja em relação às alternativas possíveis, na Sociologia das Emergências. Outro aspecto destacado, é a sua qualidade de objetividade dependente da qualidade de sua subjetividade. Na Sociologia das Ausências, o elemento subjetivo é a consciência cosmopolita e o inconformismo ante o desperdício da experiência; na Sociologia das Emergências é a “consciência antecipatória e o inconformismo ante uma carência cuja satisfação está no horizonte de possibilidades” (SANTOS, 2002, p. 257).

Conforme Santos (2002), se na Sociologia das Ausências, a maior diversidade de experiências disponíveis ocorre pela via da ecologia dos saberes, dos tempos, das escalas, das produções, na Sociologia das Emergências elas se revelam pela ampliação simbólica das pistas ou sinais: experiências de conhecimentos, que tratam dos diálogos e conflitos possíveis entre diferentes formas de conhecimento, entre o conhecimento técnico e conhecimentos leigos, entre peritos e cidadãos comuns; experiências de desenvolvimento, de trabalho e produção, que tratam de diálogos e conflitos possíveis entre formas e modos de produção diferentes, como formas de economia solidária, alternativas; experiências de reconhecimento, que tratam de diálogos e conflitos possíveis entre sistemas de classificação social; experiências de democracia, que abordam os diálogos e conflitos possíveis entre o modelo hegemônico de democracia representativa e a

democracia participativa; experiências de comunicação e de informação, que tratam de diálogos e conflitos possíveis, derivados das tecnologias da informação e comunicação, entre os fluxos e meios globais de informação e redes, mídias de comunicação independentes, alternativas (SANTOS, 2002).

Para propor novas formas de pensar totalidades e conceber sentidos, o autor propõe o trabalho da tradução, que “permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências” (SANTOS, 2002, p. 262).

Esse trabalho de tradução, conforme Santos (2002), busca captar a relação hegemônica entre as experiências e o que está para além dessas, incide tanto sobre os saberes como sobre as práticas e seus agentes, envolve a interpretação entre duas ou mais culturas, a interpretação de dois lugares, do lugar de que falamos e do lugar de que outros falam, interpretar respostas diferentes dadas para um mesmo problema social.

Para o autor, o trabalho de tradução, assentado na Sociologia das Ausências e na Sociologia das Emergências, permite revelar ou denunciar o desperdício de experiência e pode criar condições para emancipações sociais concretas de grupos sociais, para que possam constituir práticas transformadoras.

Ao refletir sobre a escola, Cunha (2006) destaca que a educação escolarizada, tributária da concepção de Estado, é portadora tanto de forças regulatórias como emancipatórias. E para que fosse estabelecido um equilíbrio entre essas forças, uma vez garantida a sistematização, seria necessário que a regulação não se sobrepusesse às energias emancipatórias. No entanto, assim como tem ocorrido nos demais espaços políticos e sociais, o conhecimento-regulação tem se sobreposto ao conhecimento-emancipação.

Assim, a educação como campo social é portadora de estruturantes regulatórios como as “normas legais que regem a ação educativa” e a “cultura instituída que define padrões e condutas”, padrões de excelência definidos a priori que constituem um “*ethos* regulador que define as práticas educativas e o padrão de qualidade” (CUNHA, 2005, p. 80).

De outro modo, nos diz a autora, também é possível encontrar uma vertente emancipatória vinculada mais a “[...] processos que a produtos, identificando-se com as mediações, os valores e os compromissos que o docente expressa na sua prática pedagógica” (CUNHA, 2005, p. 80).

Essa compreensão pode ser observada em diferentes níveis e modalidades de educação. No âmbito da educação profissional, ao considerarmos o pilar da regulação, por exemplo, vemos que muitas ações das instituições acabam por ocorrer mais pautadas pelo princípio do Estado, atendendo normas, programas e padrões, que garantam as condições de infraestrutura e financiamento às instituições, ou ainda orientadas para o princípio Mercado e, como pontua Santos (2005), em menor escala para o princípio da Comunidade, como representação inacabada da Modernidade.

Em outro ponto, encontramos no pilar da emancipação, a racionalidade estética expressiva, que traz os conceitos de prazer, jogo, autoria, autonomia, iniciativa, criatividade e o discurso argumentativo. Ainda que esta racionalidade seja muitas vezes invadida por uma racionalidade cognitivo-instrumental, que conhece e regula melhor quanto mais estabelece a distância entre o sujeito que representa e o objeto que é representado e por uma visão performativa-utilitária da ciência, pode ensejar outras relações com a formação e com o mundo do trabalho, numa perspectiva mais ampla e emancipatória.

Para a autora, atitudes emancipatórias demandam conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que caracterizem um “saber fazer que extrapole os processos de reprodução” (CUNHA, 2006, p. 17). Envolve agir de modo diferente para cada situação, tendo por base a leitura da cultura e as condições de produção do conhecimento que se desenvolvem entre professores e estudantes, uma vez que:

Os processos de emancipações são estimuladores de intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança. Não são medidos pelo tamanho e abrangência, mas sim pela profundidade e significado que tem para os sujeitos envolvidos. São difíceis de se dimensionar objetivamente, pois atuam nos espaços de subjetividade e

necessitam um tempo de maturação para poder produzir efeitos, que podem ser múltiplos e heterogêneos. (CUNHA, 2006, p. 17).

Essas intervenções compromissadas se vislumbram no reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, implicam, objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, superando dicotomias e buscando gerar novos conhecimentos através de novas práticas.

A ruptura paradigmática implica a reconfiguração de saberes e favorece o reconhecimento da necessidade de “recuperar energias emancipatórias” relegadas pela modernidade e envolve o enfrentamento de um paradigma dominante que impõe a homogeneização como modelo, através de uma visão única, de padrões universais, que podem permitir comparações e competição, mas que não consideram outras formas de compreensão do conhecimento e de sua produção.

Ao refletir sobre a docência, Cunha (2006) pontua que o estado neoliberal tem definido políticas educacionais desenvolvidas na base econômica de produção, nas quais o pilar da regulação tem tido muito mais preponderância do que o pilar da emancipação, definindo e reconfigurando a atuação dos professores, as atitudes e os valores ligados a ela.

Nessa concepção mais tradicional construída para o trabalho do/a professor/a, a função docente se resumiria a ensinar um conjunto de conhecimentos determinados e legitimados pela ciência e pela cultura, pelo valor que estes em si mesmos representam, pois:

Por essa perspectiva a erudição seria a qualidade mais reconhecida no docente que representaria um depositário do saber cuja palavra estaria pré-ungida de legitimação. O elemento fundamental do ensino, nessa perspectiva, é a lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que essa deveria acontecer. O conhecimento, tido como puro reflexo dos objetos, se organiza sem a mediação dos sujeitos. Para tal profissionalidade, as características do trabalho docente também são tributárias da lógica e da neutralidade: segurança, erudição, metodologia da demonstração, parâmetros únicos de avaliação, disciplina silenciadora dos estudantes. (CUNHA, 2006, p. 24).

O silêncio e a diferença constituem para Santos (2007) dois grandes problemas da cultura e da modernidade ocidental. O primeiro com origem na cultura hegemônica que teve contato com outras culturas, mas estabeleceu um contato colonial, de silenciamento e desprezo. O segundo que implica uma luta em duas frentes – a política da hegemonia que produz a ideia de que não há outras culturas críveis e uma política de identidade fundamentalista (há outras culturas, mas são incomensuráveis). Desses dois problemas, o autor destaca os desafios de distinguir entre objetividade e neutralidade – podemos ter uma distância crítica em relação realidade, mas não podemos nos isolar por completo das consequências e da natureza de nosso saber, porque ele é contextualizado culturalmente – , a questão da produção de subjetividades rebeldes e não apenas conformistas e o desafio de criar uma epistemologia do Sul, superadora da matriz colonizadora.

Para Cunha (2006), mesmo em um intenso processo regulatório que atua para a manutenção de práticas pedagógicas consolidadas tradicionalmente, é possível encontrar como “possibilidade potencial”, a contradição que se abre nos espaços que se desenvolvem pelas ações humanas. Por isso, mesmo que seja comum identificar processos regulatórios nas políticas e práticas tradicionais, o docente, de maneira consciente ou não, em conjunto com os estudantes, resiste a se converter unicamente em um objeto da ação que desenvolve.

Nessa direção, Cunha (2006), em pesquisa realizada, no âmbito da pedagogia universitária, destaca elementos, indicadores que sinalizam “energias emancipatórias” em experiências, práticas pedagógicas, que possibilitam inovações, rupturas com formas tradicionais de ensinar e aprender, com processos homogêneos de construção do conhecimento, que reafirmam a condição de autoria docente. Os indicadores destacados envolvem a:

**Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com procedimentos acadêmicos pautados nos princípios positivistas da ciência moderna.** Esse indicador implica em compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos acadêmicos pautados nos princípios positivistas da ciência moderna e as origens das práticas

pedagógicas e curriculares que predominam na escola e na universidade. Questiona a perspectiva de um conhecimento factual, que almeja amplas generalizações e só legitima o conhecimento produzido através da lógica experimental e sistematizado por leis decorrentes da constância. Não se trata de desconsiderar o valor da Ciência construída assim, mas de uma adesão à ruptura paradigmática, no sentido de reconhecer outras formas de produção de saberes, considerando a dimensão sócio histórica do conhecimento e a sua dimensão axiológica que envolve sujeito e objeto.

Para Cunha (2001), estudar quais e como acontecem os processos de ensinar e aprender nos cursos de formação de professores, pode nos auxiliar a compreender que o modo como se transmite o conhecimento pode ter mais significado que o próprio conhecimento, uma vez que “é dependente da base material da sociedade, produzindo a consciência dos sujeitos, na simbiose entre o coletivo e o individual onde os níveis micro e macro se relacionam” (CUNHA, 2001, p. 104). Nesse sentido, não são simplesmente os “conteúdos” ou as “informações” que carregam as relações sociais que produzem a reprodução social ou cultural, mas também a forma de transmissão, concebida como uma teia de relações de poder e de subjetividades que permeiam essas relações. E nesses valores presentes na prática cotidiana encontram-se elementos de formação, em muitos casos, muito mais poderosos que os próprios conteúdos desenvolvidos (CUNHA, 2001).

**Gestão participativa.** Esse indicador envolve a participação dos sujeitos das experiências e práticas, desde a concepção até a análise dos resultados. Envolve a quebra de uma estrutura vertical de poder comprometendo o coletivo do processo de ensino e aprendizagem pelas propostas formuladas, o que não significa que o/a professor/a abdique de seu papel profissional. O docente mantém a sua responsabilidade na condução do processo, mas compartilha com os estudantes as decisões sobre os percursos e critérios adotados nas atividades e acolhe sugestões sobre os rumos a serem seguidos nas atividades desenvolvidas. A gestão participativa demanda atitudes reflexivas frente ao conhecimento e pressupõe a diversidade de compreensões valorativas e habilidades.

**Reconfiguração dos saberes.** Trata-se de uma categoria fundamental para a compreensão da ruptura paradigmática, pois demanda a anulação ou diminuição das dualidades clássicas postas pela perspectiva epistemológica da ciência moderna, sustentada na classificação e dicotomização dos seres e dos saberes. Essa reconfiguração propõe o abandono de estratificações dualistas entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, corpo/alma, teoria/prática, ciências naturais/ciências sociais, objetividade/subjetividade, arte/ciência, ensino/pesquisa e muitas outras formas propostas para a compreensão dos fenômenos humanos. O paradigma emergente se aproxima da compreensão integradora da totalidade, admitindo a legitimidade de diferentes fontes de saber e a percepção integradora do ser humano e da natureza.

Cunha (2001) considera que essa reconfiguração epistemológica possibilita que o conhecimento possa ser compreendido sobre outras bases, distanciando-se de formulações tradicionais da ciência moderna, prescritiva, generalizadora e compartimentada. Nesse sentido, “o saber dos livros e dos autores tem valor quando ressignificado pelo estudante que se confronta com a realidade e pode melhor ancorá-lo em suas estruturas cognitivas, afetivas e culturais” (CUNHA, 2001, p. 107).

**Reorganização da relação teoria/prática.** É provavelmente o indicador mais presente nas práticas pedagógicas que promovem rupturas com a lógica acadêmica tradicional, que preconiza a precedência da teoria sobre a prática e uma predominância valorativa da teoria sobre a prática. Ao assumir que o único conhecimento válido é aquele que passou pelo exame minucioso do método científico, a modernidade supervalorizou a teoria e a tratou como referente da prática. Essa lógica passou a orientar de maneira predominante os currículos escolares e universitários e a concepção de formação acadêmica. Na direção de ruptura, a reorganização dessa relação assume que a dúvida é que confere sentido a teoria e esta nasce da leitura da realidade. Por isso, a prática social é a condição da problematização do conhecimento e a prática não significa a aplicação e confirmação da teoria, mas a sua fonte. A prática é sempre única e multifacetada e por essa razão requer uma intervenção refletida da teoria numa visão interdisciplinar

e compreender a relação teoria-prática ou prática-teoria é fundamental nesse contexto de ruptura paradigmática.

**Perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação de experiência desenvolvida.** Refere-se à apreensão das relações entre as decisões pedagógicas que acompanham o processo de ensinar e aprender, a coerência entre objetivos, desenvolvimento e avaliação sem manter a rigidez dos processos previamente definidos, como supõe a racionalidade técnica. Nesse paradigma, a coerência é uma busca processual, que envolve, em muitos casos, mudanças de rumo e sensibilidade para lidar com o não previsto. Essa perspectiva orgânica é referida, de um modo geral, à gestão participativa, pois demanda um pacto entre professores e estudantes e desses entre si no que se refere ao trabalho pedagógico, inclusive quanto à avaliação.

**Mediação entre as subjetividades dos envolvidos.** É uma importante categoria da ruptura paradigmática, que assume a inclusão e relações sócio afetivas como condição da aprendizagem significativa. Contempla a capacidade de lidar com as subjetividades dos envolvidos, articulando essa questão com o conhecimento e pressupõe relações de respeito entre professores e estudantes, a dimensão do “prazer de aprender, do gosto pela matéria de ensino e do entusiasmo pelas tarefas planejadas” (CUNHA, 2006, p. 67). Essa mediação relaciona o mundo afetivo e o do conhecimento, inclui os significados atribuídos a ele por cada pessoa e a compreensão da historicidade de sua produção.

**Protagonismo.** Trata-se de indicador que expressa uma importante condição para uma aprendizagem significativa, rompe com uma relação sujeito-objeto historicamente postulada pela modernidade, reconhecendo que professores e estudantes como sujeitos da prática pedagógica, que mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos de suas aprendizagens. Considera a participação dos educandos nas decisões pedagógicas, a valorização da produção pessoal e criativa dos estudantes, estimula processos intelectuais mais complexos e não repetitivos, ressignificando o conceito de experiência, como algo particular de cada sujeito, que depende de suas estruturas culturais, afetivas e cognitivas para

ocorrer com sentido. O protagonismo se distancia, portanto, de parâmetros únicos e instiga a autoria dos educandos na produção do conhecimento, que pode não assumir a condição de inédito, mas é novo para aquele que o descobre, a partir de sua condição experiencial.

O protagonismo, conforme Cunha (2001), pode também redimensionar a tradicional percepção negativa do erro nos processos de ensinar e aprender, pois supõe trabalhar com múltiplas possibilidades e o erro faz parte do processo de construção do conhecimento. Essa condição pode distensionar o estudante e o liberar para “novas aventuras epistemológicas” (CUNHA, 2001, p.113).

Conforme já mencionamos no capítulo 2 dessa dissertação, esses indicadores são importantes para a reflexão acerca de experiências desenvolvidas em diferentes espaços educativos, incluindo o estágio curricular na formação de professores e professoras para a educação profissional. A partir deles, identificamos caminhos para uma ação mais reflexiva que possa, ainda que em meio a processos regulatórios, sinalizar perspectivas emancipatórias.

Assim, no capítulo seguinte, são discutidas as tensões entre regulação e emancipação no estágio curricular na formação de professores/as para a educação profissional.

## **4 EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIOS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TENSÕES ENTRE A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO**

Nesse capítulo são apresentadas as análises e reflexões acerca das tensões e contradições entre regulação e emancipação no estágio curricular na formação de professores para a educação profissional.

Essas análises e reflexões foram desenvolvidas tendo por base a análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), o referencial teórico-metodológico da dissertação e os conceitos trabalhados de regulação e emancipação, conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação, conforme discutido por Santos (2002; 2005; 2007) e desenvolvido nos estudos de Cunha (2001; 2005; 2006) a respeito da formação de professores/as.

### **4.1 As tensões nos marcos regulatórios: a legislação sobre a formação de professores/as para a educação profissional e o estágio curricular**

Nesse subcapítulo são abordados os marcos regulatórios que orientaram a formação de professores/as para a educação profissional e a prática de estágio curricular, no período da realização da pesquisa.

Conforme visto em Machado (2008, p. 10), a formação de professores para a educação profissional se caracterizou historicamente pela “falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas”, sendo marcada por iniciativas pontuais, que visavam a atender a demandas emergenciais.

Essa situação se traduz em ofertas diversificadas de cursos para esse campo e mesmo em diferentes regulamentações a este respeito que se configuraram de diferentes formas ao longo da história, conforme discutido em capítulos anteriores.

Durante a realização da pesquisa, as Diretrizes Curriculares mais recentes eram de 2015, constituindo 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”, instituídas através do Parecer CNE/CP nº 02/2015<sup>20</sup> e da Resolução CNE/CP nº 2/2015<sup>21</sup>.

Essa Resolução previu cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a diplomados de curso relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, com carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida. Nesses cursos, o estágio era previsto como atividade obrigatória da organização curricular, articulada à prática e as demais atividades do trabalho acadêmico.

Assim, o Parecer CNE/CP nº 02/2015 considerava o estágio curricular integrado à proposta pedagógica como um tempo de aprendizagem, que “supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário” (PARECER CNE/CP Nº 02/2015, 2015, p. 31) e reforçava a importância do acompanhamento desses momentos formativos.

Por isso, ressaltava o referido Parecer, não se trata de uma atividade avulsa para que o estagiário obtenha recursos para a sobrevivência ou para que se aproveitem deste como “substituto” para o exercício de funções realizadas por servidores efetivos, mas um momento de formação em uma unidade de ensino; no qual se busca efetivar a partir do acompanhamento de um profissional experiente um processo de ensino-aprendizagem, que pretende oferecer ao/a estagiário/a um conhecimento do real em situação de trabalho, em unidades escolares do sistema de ensino, a partir da previsão de um “regime de colaboração entre as instituições

---

<sup>20</sup> Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 08 jun. 2018.

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

formadoras e as escolas que acolhem a presença dos estagiários” (PARECER CNE/CP Nº 02/2015, 2015, p. 31).

Assim, ao mesmo tempo em que os sistemas de ensino propiciam a abertura das escolas às instituições formadoras para a realização do estágio, é importante estabelecer relações de colaboração e diálogo entre a instituição formadora e a instituição que acolhe os/as estudantes estagiários/as.

Nesse sentido, relaciona-se a definição expressa pela Lei do Estágio (Lei 11.788/2008<sup>22</sup>) que o considera estágio curricular supervisionado, previsto nos projetos pedagógicos dos cursos e integrante do itinerário formativo dos/as educandos/as, marcando o papel da instituição de ensino na celebração de termo de compromisso com a instituição concedente, na elaboração de planejamento do estágio, no acompanhamento e avaliação dos estudantes.

Em dezembro de 2019, foram homologados o Parecer CNE/CP nº 22/2019<sup>23</sup> e a Resolução CNE/CP nº 2/2019<sup>24</sup>, que definiram novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituíram a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Essas diretrizes se propuseram a rever e atualizar a Resolução CNE/CP nº 02/2015, em especial após a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017<sup>25</sup> e Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018<sup>26</sup>.

---

<sup>22</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm)>. Acesso em: 09 mai. 2018.

<sup>23</sup> Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 17 dez. 2019.

<sup>24</sup> Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 09 jan. 2019.

<sup>25</sup> Disponível em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBROD E2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBROD E2017.pdf)>. Acesso em: 17 dez. 2019.

<sup>26</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>>. Acesso em: 17 dez. 2019.

A aprovação de novas Diretrizes traz mudanças aos marcos regulatórios vigentes até então, como a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que fazia referência aos cursos de formação pedagógica para graduados e contemplava em suas atividades o estágio curricular, acarretando mudanças na oferta desses cursos.

Posicionamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)<sup>27</sup>, em outubro de 2019, indicava uma descaracterização da política de formação de professores e um reducionismo dessa formação ao atendimento da Base Nacional Comum Curricular. Dentre os vários aspectos pontuados pela Associação, está um aligeiramento da formação pedagógica.

No que se refere aos cursos de formação pedagógica para graduados, houve uma significativa redução na carga horária total do curso, que anteriormente era de 1.000 a 1.400 horas e previa a realização de estágio curricular, para 760 horas, distribuída em 360 horas para o desenvolvimento de competências da BNC-Formação e 400 horas para a prática pedagógica na área ou componente curricular.

Para Silva (2016), a Resolução CNE/CEB nº 02/2015, apesar de não ultrapassar uma perspectiva histórica de políticas provisórias e emergenciais para a formação docente para a educação profissional, avançava em relação aos seus princípios e à carga horária que se ampliava, quando em comparação ao que era estabelecido na Resolução CNE/CEB n.º 02/97<sup>28</sup>, por exemplo, e, assim, oferecia condições mais favoráveis para o desenvolvimento de uma formação docente inicial na Educação Profissional.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 não faz referência à realização de estágio curricular supervisionado para a conclusão de cursos de formação pedagógica para

---

<sup>27</sup> Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>>. Acesso em: 17 dez. 2019.

<sup>28</sup> Conforme visto, a Resolução CNE/CEB n.º 02/97 previa como carga horária mínima para essa formação 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, com duração mínima de 300 horas. Para Silva (2016, p. 163), essa carga horária não dava conta da complexidade dos conhecimentos que abarcam a formação de professores e dificultava o aprofundamento da “reflexão e a teorização acerca do processo de ensino aprendizagem, dos conteúdos curriculares, da avaliação, do mundo do trabalho, das questões metodológicas”, entre outras.

graduados. Prevê 400 horas para a realização de “prática pedagógica” sem especificação quanto à sua realização. O posicionamento da ANPEd destacava que a menção apenas à “prática pedagógica” tendia a descaracterizar os estágios curriculares, que apareciam ao lado de atividades como monitoria, iniciação à docência, residência pedagógica, como possibilidades de “prática pedagógica”.

Essa posição não se coaduna a de muitos professores e professoras, que em suas pesquisas, referidas ao longo do trabalho, têm se dedicado ao estágio como um campo de conhecimento, almejando superar sua redução a uma atividade prática instrumental, que têm defendido os cursos de formação e os estágios curriculares, como integrantes do projeto curricular de um curso de formação de professores/as, na perspectiva dos saberes e identidades dos/as professores/as, de suas contribuições para a formação docente.

Nesse sentido, abordar os marcos históricos da formação de professores/as para a educação profissional e o modo como essa formação foi considerada ou não em diferentes marcos regulatórios, traz ausências, menções, postergações, abandonos, omissões, que por certo não ocorrem ao acaso, mas traduzem os modos como em diferentes momentos históricos se compreendem ou expressam as contradições e tensões decorrentes da própria materialidade das relações sociais em que se inserem. Essas distintas abordagens se traduzem em diferentes ofertas de cursos de formação docente para educação profissional e mesmo à relevância conferida ou não a essa formação.

Ao rever os marcos regulatórios para a formação de professores/as para a Educação Profissional e a prática de estágio curricular consultados no desenvolvimento da dissertação e a sua relação com as contradições entre regulação e emancipação, no contexto atual de várias alterações em marcos regulatórios, essas contradições se manifestam de modo ainda mais intenso. E, é possível ver o desenvolvimento desigual dos pilares da regulação e emancipação, conforme discutidos por Santos (2005). A absorção do pilar da emancipação pelo pilar da regulação - e, neste, a predominância do princípio do mercado, em detrimento dos princípios do Estado e da Comunidade, pode indicar porque se torna

tão difícil abordar marcos regulatórios, políticas de formação de professores/as, diretrizes curriculares, num contexto tão célere em produção e alteração de normativas e com um desenvolvimento orientado para o mercado.

Ainda assim e provavelmente ainda mais por isso, é necessário apostar nas contradições que se abrem nos espaços que se desenvolvem pelas ações humanas (CUNHA, 2006), a despeito de políticas e práticas tradicionais, de processos hegemônicos de regulação e evitar o desperdício de experiências característico da razão indolente, que não se exercita para perceber a riqueza inesgotável do mundo, a diversidade epistemológica e metodológica. Nesse sentido, acredita-se que se torna relevante abordar experiências de estágios curriculares que busquem o compromisso com a formação docente na educação profissional.

#### **4.2 Relações, tensões e movimentos de estagiários/as e professores/as regentes**

Muitas relações, tensões e movimentos se entrelaçam na situação de estágio. As análises e reflexões desse capítulo são tecidas a partir dos muitos diálogos da pesquisa, com estagiários/as e professores/as regentes, com autores/as, com as produções acerca do tema de pesquisa e com os próprios exercícios e tentativas do/no processo de pesquisar.

Nesse processo, foi importante a análise temática das narrativas, conforme Bardin (2011), em atenção a aspectos significativos para os propósitos do estudo. Esses “recortes temáticos” foram organizados e discutidos e, nesse ponto, foram relevantes os indicadores emancipatórios propostos por Cunha (2006), quais sejam: a Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, a Reorganização da relação teoria/prática, a Reconfiguração de saberes, a Mediação entre as subjetividades dos envolvidos, o Protagonismo, a Gestão participativa e a Perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação de experiência desenvolvida.

Do mesmo modo, o trabalho com análise de conteúdo permitiu tratar de indicadores emergentes que se entrelaçam no estágio curricular: a formação docente inicial e continuada, a ressignificação de saberes e fazeres, a mediação entre subjetividades e os movimentos institucionais.

Esses aspectos foram importantes para tratar dos movimentos, das tensões e contradições entre regulação e emancipação que emergiram do estágio curricular, como: estágio como atividade prática instrumental/estágio como campo de conhecimento e espaço de formação docente, como período importante de aprendizagem da docência que aproxima os/as estudantes de contextos concretos de atuação; estágio marcado pela racionalidade técnica/estágio como tempo/espaço para considerar outras racionalidades; docência como “bico”/compromisso com a docência; estágio com pouco retorno à instituição concedente, com atividades distanciadas da realidade da escola/aproximação entre o curso de formação e a escola-campo de estágio, valorização dos sujeitos envolvidos no processo.

Assim, compartilham-se nesse momento análises e reflexões desenvolvidas acerca das narrativas de estagiários/as professores/as regentes, organizadas e discutidas com base nos indicadores emancipatórios de Cunha (2006).

**A ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender** foi relacionada pelos/as estagiários/as à possibilidade de propor metodologias diversificadas, de realizar visitas e viagens de estudos, à realização de atividades nos laboratórios em que desenvolvem suas pesquisas de mestrado e doutorado, como se vê em:

*Nós sentamos, olhamos a ementa da disciplina, eu propus aulas práticas aqui no nosso laboratório, a gente fez bastante aula prática, a gente foi no viveiro da UFSM, a gente foi numa vinícola, então, a gente tentou sair daquela zona de conforto só da sala de aula. (ESTAGIÁRIO A, 2019).*

As atividades que iam além do espaço da sala de aula tradicional foram bastante valorizadas pelos/as estagiários/as, seja nos laboratórios ou em visitas ou viagens realizadas.

A este respeito, Cunha (2006) reflete que o modelo da sala de aula tradicional ainda é muito presente em nós, marcado por uma dicotomia teoria e prática, o que

pode indicar porque são tão destacadas as atividades propostas para além do espaço da sala de aula.

Outro aspecto destacado foi a possibilidade de propor metodologias diversificadas, como dramatizações relacionadas ao que está sendo desenvolvido no semestre:

*Eles vão fazer uma simulação realística, vão fazer um teatro, eles têm tantas situações de primeiros socorros no caso desta disciplina e eles têm que apresentar aquela situação como eles fariam o atendimento. Então eu levo todos os bonecos, eles fazem o atendimento [...] isso acaba obrigando eles a estudarem porque eles têm que apresentar, não vai ser “control C”, “control V”, dá uma trabalhadeira, mas eles fazem e adoram depois. [...] Então acaba que extrapola até a minha previsão do que eles vão fazer. (ESTAGIÁRIA B, 2019).*

Os/as professores/as destacaram as possibilidades trazidas pelos/as estagiários/as enquanto alunos de programas de pós-graduação quando procuravam trabalhar o ensino com a pesquisa, quando compartilhavam com os/as estudantes os processos, espaços de pesquisa, relacionando às atividades desenvolvidas no estágio, como se refere a professora abaixo:

*E acabou enriquecendo no aspecto de que ela estava fazendo mestrado e a área de pesquisa dela era dentro do assunto que seria abordado no semestre, ela inclusive tinha uma pesquisa, um experimento a campo e a gente fez visitas nessa pesquisa a campo, ela expôs o trabalho dela. E isso foi muito bom para os alunos verem, acompanharem e inclusive era uma área de um experimento que eu não tinha tido acesso, não conhecia aqui dentro do campus mesmo. (PROFESSORA C, 2019).*

O que não significa que o/a estagiário/a tenha trabalhado apenas questões que abordava em sua dissertação ou tese, mas que via essa experiência da pesquisa como uma possibilidade de compartilhamento com as turmas, que procurava estabelecer relações com as atividades desenvolvidas durante o estágio de docência.

Essa experiência dos/as estagiários/as nos programas de pós-graduação é referida pelos/as professores também como uma atividade que permite trazer novas práticas e tecnologias às aulas:

*Existe sempre uma contribuição sim, sabe, até como uma retroalimentação para ti dentro daqueles conteúdos, uma revisão porque como eles são mais novos, eles estão no mestrado, no doutorado, eles estão trabalhando com pesquisa, eles estão trabalhando com novidades, eles conseguem estar sempre trazendo coisas bem atuais e isso pra nós é importante. (PROFESSOR A, 2019).*

*Sempre é uma contribuição e trabalhos interessantes acabam acontecendo porque mais uma vez frisando que esses alunos do curso de formação de professores eles estão no meio acadêmico, eles estão vivenciando práticas, a maioria estudando na pós, então, as tecnologias constantemente estão se inovando e eles trazem informações importantes para gente, isso é muito bom. (PROFESSORA C, 2019).*

Essa questão ressaltada pelos/as professores/as denota a possibilidade de uma troca com os/as estagiários/as que proporciona um enriquecimento das aulas tanto para os/as professores/as que os/as recebem como para as turmas.

Com relação à **reorganização da relação teoria/prática** durante o período de estágio, esta foi indicada pelos/as estagiários/as como um movimento de reflexão, de um processo de transição, de revisão de alguns paradigmas, de ressignificação dessa relação.

Essa revisão ocorre a partir da leitura da realidade e da experiência pessoal no estágio que levou a uma mudança e problematização do planejamento, da metodologia, da avaliação implicando uma nova visão da relação teoria/prática:

*[...] eu fui moldado na teoria do faz, cobra e é uma coisa mais que tu enxergas o resultado. Mas claro quando tu vais dando aula, tu percebes que as pessoas são diferentes e tu tens que interpretar isso de maneira diferente, não é cada aluno é um número e gera um valor. (ESTAGIÁRIO A, 2019).*

Essa ponderação aponta também para uma consideração dos processos e não apenas de produtos quantificáveis, como a avaliação por atribuição de nota, por exemplo, conforme posto tradicionalmente por estruturantes regulatórios no âmbito dos processos educativos escolarizados e da própria ação docente, sinalizando que valores, compromissos, mediações também se expressam na prática pedagógica.

Outra estagiária se refere às orientações recebidas no curso de formação de professores/as:

*E tem uma diferença porque todas as aulas, com certeza, que todas as aulas desse semestre, do estágio III elas são muito melhores que as aulas que eu dei no ano anterior porque eu preciso fazer um planejamento, mandar para a orientadora de estágio, ela revisa, manda modificar, mudar a dinâmica, assim não está dando certo, faz isso, faz aquilo, então são várias modificações que fizeram com que a disciplina ficasse melhor...a professora orientadora do estágio me ajudou, a trocar a ordem dos planejamentos, começar com a parte prática depois ir para a parte teórica, fazer alguma dinâmica no início da aula...coisas que antes até eu não fazia, enriqueceu muito nesse sentido. (ESTAGIÁRIA B, 2019).*

O relato da estagiária aponta para uma reorganização da relação teoria/prática possibilitada pelo estágio, que diverge da lógica acadêmica mais tradicional da precedência da teoria sobre a prática. Nesse aspecto, foram destacadas as interações, orientações e acompanhamento possibilitados pelo curso de formação de professores/as.

A este respeito, Jesus (2007) comenta sobre a importância da formação no estágio na carreira do/a professor/a e ressalta que este se trata do início da carreira profissional, no qual ocorrem experiências marcantes, constituindo-se uma fase em que os professores sentem maior necessidade de aprender acerca da profissão, ficando mais sensíveis e receptivos às sugestões de colegas, sendo um dos poucos períodos do percurso profissional em que está institucionalmente previsto acompanhamento e orientação. Para o autor, um acompanhamento e orientação adequados, nessa fase, podem contribuir para “uma perspectiva de maior confiança e dedicação relativamente ao resto da carreira” (JESUS, 2007, p. 47).

Outros estagiários fizeram referências à contextualização desenvolvida a partir de notícias do jornal, relacionando aos conteúdos que estavam sendo trabalhados, buscando aproximar os conceitos à realidade, trazer materiais do contexto social a que se dirigem os estudos, como a estagiária que relata a preocupação em: “[...] trazer materiais, de trazer notícias para contextualizar sempre no início das aulas, sempre foi feito” (ESTAGIÁRIA C, 2019).

Os/as estagiários/as expressaram um movimento de busca por estabelecer relações entre os estudos que desenvolvem no curso de formação de professores, o conteúdo específico de sua área de formação, as experiências que vivem no campo de estágio, a partir das relações que estabelecem com os estudantes, os/as professores/as regentes e os/as professores/as do curso de formação.

Foi possível identificar que os/as docentes reconhecem a importância do estágio no processo formativo dos futuros docentes, a importância da oferta de campo de estágio, da aproximação dos/as estagiários/as a contextos reais de atuação profissional e o papel do/a professor/a que recebe o/a estagiário/a.

A importância da oferta de campo de estágio se relaciona às experiências vividas pelos/as docentes, como no caso narrado pela Professora C:

*Mas uma coisa que facilitou tanto receber esses estagiários quanto acompanhá-los, foi que eu passei por isso, eu também fiz essa formação docente. Isso facilitou eu saber a importância de estar recebendo os estagiários aqui e também, claro, a gente sabe da importância do curso na formação desses profissionais e como é aqui dentro da Universidade, a gente tem que contribuir com isso. (PROFESSORA C, 2019).*

Essas experiências de formação dos docentes se articulam ao reconhecimento da importância da oferta de campo de estágio, como é destacado pelo Professor B:

*Acho que a gente precisa oferecer e se engajar e ser parceiro porque se nós temos um curso na Universidade que prepara docentes para atuar especificamente na área técnica não é de costas que a gente tem que ficar. Eu acho que a gente tem que estar de frente, abertos e proporcionar que eles venham fazer as práticas aqui desde o primeiro nível até o terceiro que é quando eles efetivamente vão dar aula. E tu sabes que é tu que fazes esses contratos, essa entrada é um trabalho que já vinha sendo feito, isso não começou agora, é um trabalho que tu, de modo particular, vem fazendo, que eu, na verdade, é que me engajei. Mas, eu, particularmente, eu defendo muito que eles sejam bem atendidos, que sejam bem orientados, e que eles sigam exatamente aquelas orientações que o curso de formação deles dá para eles, que eles conheçam a instituição, observem e depois se comprometam no sentido assumir aulas, não assumir sozinhos, mas assumir dentro daquilo que é o momento de aprendizagem dele como docente. (PROFESSOR B, 2019).*

Nesse sentido, aponta para uma contextualização e aproximação entre sujeitos e contextos de formação possibilitada no estágio. Para Pimenta e Lima (2004), é necessário favorecer esse intercâmbio teoria-prática que se entrecruza em ambas as instituições, considerando tanto as ações coletivas dos/as professores/as como os movimentos institucionais.

O papel do/a professor/a regente que acompanha o estagiário/a é pontuado pelos/as docentes. Para estes/as, esse acompanhamento não se refere tanto ao domínio do conhecimento específico da área de formação inicial do/a estagiário/a, cuja formação é reconhecida pelos/as professores/as, mas muito mais em relação aos saberes próprios da docência que se colocam em evidência quando da atuação em contextos escolares concretos e em situações específicas de estágio. Esse acompanhamento é referido pelos/as docentes tanto na questão do planejamento, da avaliação e principalmente na adequação, na contextualização, no sentido de auxiliar os/as estagiários/as a estabelecerem relações a partir das suas condições concretas de atuação, dos estudantes com que estão trabalhando, de diminuir a distância entre os conceitos, técnicas que estão sendo discutidas e a realidade dos estudantes, dos cuidados com a linguagem, de contemplar uma diversidade dos exemplos, procurando partir do nível de percepção e conhecimento dos estudantes, como refere a professora:

*Eu sempre estava presente, para uns a gente observa que é imprescindível, eles precisam da gente ali, outros, no início, eles estranham um pouco o acompanhamento da gente, mas eu não abro mão, tem que estar junto sempre. Inclusive o que vai ser trabalhado por eles, me enviam antes, eu tenho que visualizar, eu sugiro...Então eu converso bem com eles antes, a gente planeja bem, o que eles vão trabalhar, a técnica, o nível de aprofundamento porque, às vezes, vem assim com aquele ímpeto, está na pós e está estudando, pesquisando a fundo determinado assunto, mas sai umas ricas de umas aulas...A gente com alguns anos de docente, a gente entende o lado dos alunos, e uma coisa é tu estares ali, as tuas horas, até faz uma avaliação que outra, mas avaliar o semestre inteiro, e ver assim o nível de dedicação dos alunos e de conhecimento básico que eles trazem... isso aí é uma prática diária, pra gente entender e pra poder fazer isso. (PROFESSORA C, 2019).*

Nesse sentido, a professora se refere a saberes docentes que se ressignificam continuamente a partir do contexto de atuação. Para Pimentel e Pontuschka (2014), os/as professores/as mais experientes podem compartilhar com os/as estagiários/as saberes que constituem o conteúdo de sua profissionalidade, de sua profissão em ação, em processo, de modo que “esses saberes permitem aos alunos estagiários a reflexividade da ação docente e das práticas escolares, por meio do diálogo com e na realidade profissional” (PIMENTEL; PONTUSCHKA, 2014, p. 71).

O Professor A observa que os/as estagiários/as se preocupam em partir das percepções dos estudantes, em aproximar os conceitos e a realidade:

*A grande maioria deles consegue fazer essa ligação, claro que não dá para comparar com o tempo, os anos, a vivência que a gente tem, os anos de prática, de ensino técnico, e não só o ensino técnico, mas de viver o cotidiano fora da Universidade, de ambiente e tudo. Às vezes, a gente tem que dar um auxílio para eles. Aí que vem a importância da gente fazer aquele acompanhamento diário, pra poder ajudar isso, mas isso não é um problema porque é uma questão de experiência. (PROFESSOR A, 2019).*

Outro docente destaca que esse acompanhamento das atividades do/a estagiário/a, sejam elas de planejamento ou de avaliação, a revisão e o retorno quanto às propostas que são feitas, envolve um trabalho de tradução, que vai além do domínio do conhecimento específico da área de atuação, a ser desenvolvido em parceria com um docente mais experiente:

*Então, isso também, qual é a mudança que dá na gente? É a tolerância, é a paciência, é a capacidade de compreender que ele também que tem um complexo teórico enorme, mas na prática, na hora de traduzir aquilo no nível que precisa ser compreendido, ele tem dificuldade e que a gente já sabe qual é o ponto que ele tem que chegar naquela pessoa, naquele aluno que está ali. Então, tem uma mudança enorme na gente, muita, muita, é um exercício muito grande. (PROFESSOR B, 2019).*

Essa perspectiva da tradução, conforme Santos (2005), pode possibilitar a inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, as disponíveis como as possíveis, incidindo tanto sobre os saberes como sobre as práticas de docentes e

estagiários/as. Como destaca Cunha (2005, p. 28), “a perspectiva do conhecimento solidário prevê a necessidade da teoria da tradução”, contribuindo para a gênese de um conhecimento solidário, que faça frente às concepções mais enraizadas em nós de conhecimento como ordem e controle, que possa evitar o desperdício da experiência e dar suporte epistemológico à constituição de práticas emancipatórias.

Quanto à **reconfiguração dos saberes** no estágio, foi possível identificar que ocorrem tensionamentos e revisões de concepções mais tradicionais postas para a docência a partir da possibilidade de estabelecimento de relações de solidariedade entre sujeitos e saberes, troca, parceria e compartilhamento. De acordo com a Estagiária B:

*E daí tu vês que eu acho que esse é o principal preconceito que se tem com o curso, quando tu vais para a área da educação, tu vais lá para tu aprenderes a dar aula e na verdade eles não vão, eles não te dão uma receita, porque não tem uma receita e, às vezes, tu vais até o terceiro semestre do curso e daí que tu vais ver que realmente não tem. (ESTAGIÁRIA B, 2019).*

Há elementos que sinalizam que o estágio coloca questões aos/às estagiários/as que ensejam discussões acerca de uma racionalidade técnica ainda muito presente na formação docente. A referência à ausência de “receitas”, “soluções prescritas” para cada problema concreto encontrado na ação cotidiana tensiona algumas concepções mais tradicionais de estágio, como destacado por Souza (2006, p. 141-142):

O centramento da formação, com base na racionalidade técnica, a partir do enunciado de um conjunto de regras e dispositivos pedagógicos acerca dos processos de ensino, vem marcando nas políticas de formação e nas memórias de escolarização representações sobre o estágio como o espaço consagrado à aplicação descontextualizada e prescritiva de processos de ensino.

A aproximação com um contexto concreto de atuação profissional coloca várias questões aos/às estagiários/as trazendo elementos de um processo de transição paradigmática que implica uma reconfiguração de saberes e o

enfrentamento de visões únicas, de padrões universais e homogeneizantes, que não consideram outras formas de produção e compreensão do conhecimento, característicos do paradigma dominante.

Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 34) consideram que a ênfase na racionalidade técnica nega a “dimensão política inerente à esfera de atuação docente” e “tem contribuído para destituir os processos de formação de professores de uma perspectiva crítico-reflexiva, necessária a uma educação emancipatória”.

Para a Estagiária B, a formação docente para a Educação Profissional envolve um pensamento de qualidade da educação:

*[...] ela tinha um pensamento por trás de qualidade dos profissionais que estão se formando principalmente da área técnica, que não é só a técnica, tem que formar cidadãos, tem que formar pessoas críticas, que pensam de uma forma diferente e na área da saúde muito mais porque eu tenho que formar uma pessoa humana, não me interessa se ela só sabe fazer o procedimento, ela vai lidar com as pessoas no momento mais frágil da vida delas. (ESTAGIÁRIA B, 2019).*

A Estagiária C destacou uma relação de troca e parceria estabelecida com o professor regente e com a turma, numa perspectiva de docência que se produz a partir dessa aproximação e desse diálogo:

*De forma geral, eu fui muito feliz na escolha, na oportunidade com a turma e com o professor, me sentia muito confortável dentro de sala de aula, me conheci, conheci a turma que foi maravilhosa, houve uma troca, só agradecer mesmo, fiquei muito contente com a oportunidade. (ESTAGIÁRIA C, 2019).*

Para os/as docentes, essa **reconfiguração dos saberes** aproxima-se da consideração das diferentes fontes de saberes que se entrecruzam nas situações de estágio e refletem sentidos de troca e parceria, solidariedade e humildade.

Em diferentes momentos, sejam de observação ou de docência, os/as professores sinalizam as potencialidades de uma reconfiguração de saberes.

Para os/as professores/as, a observação prevista no estágio é muitas vezes um foco de pressão, que os desafia a se prepararem ainda mais, como se pode observar na narrativa da Professora C:

*Mas mesmo assim é diferente quando tu tens um aluno do curso de formação de professores te acompanhando na sala...E sempre é diferente porque aí não são teus alunos, esses alunos do curso de formação de professores, a grande maioria ou recém terminou a graduação ou já está na pós-graduação também. Aí o que acaba fazendo com que a gente se prepare mais ainda para dar aula, além do que a gente já se prepara, ainda mais para tentar fazer com que seja uma aula melhor ainda. E nesse aspecto é positivo, é bem positivo. No Estágio III quando a gente recebe é mais diferente ainda porque aí é uma troca. Eu sempre tenho essa interpretação do trabalho, é uma troca de conhecimentos. Eu não sou daquele tipo de docente que acha que eu que sei tudo e como eu vejo as coisas é que está o correto, sempre trocando experiências, conhecimentos e acaba enriquecendo. Claro, que em alguns aspectos é bem mais tranquilo quando a gente não precisa estar recebendo estagiários, facilita o trabalho da gente porque o planejamento é nosso e a gente vai atuar ali. Agora quando tem uma outra pessoa e tu tens que planejar, prevendo, porque é outra realidade, é outra pessoa, um conteúdo que tu trabalhas de uma forma, ela vai querer trabalhar um pouco diferente, vai abordar um pouco diferente também, vai ter um tempo dela, que também é diferente. Mas é gratificante, eu sempre acho importante isso. (PROFESSORA C, 2019).*

Disponibilizar tempo e espaço, a sala de aula, para que um/a estudante possa desenvolver suas atividades de estágio, sejam de observação ou docência, demanda abertura e compromisso por parte do/a docente e expressa uma preocupação de professores/as em exercício com a formação de novos/as docentes.

O Professor B se refere a um sentido de desacomodação que a presença do/a estagiário/a provoca, “um foco de pressão”, que o desafia enquanto docente a se preparar ainda mais:

*[...] tem o recheio que é deles e isso a gente não tem até porque eu acho que a gente fica mais acomodado e a novidade mesmo que eles trazem é a desacomodação. É aquela assim, quando eles chegam no ponto de dar aula, tu já te desacomodaste porque ele assistiu a tua aula e a desacomodação ela dá no nível II, ela não dá no III e ela tem um momento para acontecer porque é diferente tu dares uma aula numa turma que tu sabes que estão vendo aquilo pela primeira vez e quando tu sabes que tu tens um especialista atualizado, tu te puxas mais e esse é o acréscimo. Essa “puxada” a mais porque tu tens um fiscal ali do teu lado. Isso é coisa boa, eu me divirto com isso, é uma sensação diferente, mas é uma coisa muito boa, essa necessidade que a gente tem de dar o melhor porque tu sabes que tu tens um aluno, um acadêmico, que para ele o saber específico, ele é um instrumento que ele vai usar para ser professor. Então, eu acho que além do componente do conteúdo específico, tem um compromisso que tu precisas ser o modelo dele, eu acho isso importante, mas esse toque, ele dá no segundo estágio deles, na observação. Eu acho,*

*o verdadeiro acréscimo ele é do conteúdo específico, mas ele é também de docência, eu acho que tem uma colaboração incrível em todos os aspectos, mas vem no específico e ela vem também na questão de docência. (PROFESSOR B, 2019).*

Para o Professor A, esse contato com os/as estagiários/as, que compartilham de sua mesma formação acadêmica, com domínio do conhecimento específico de sua matéria de ensino é valorizado como uma possibilidade de pensar outras formas de compreender, organizar, trabalhar esses conteúdos específicos:

*E isso é uma das coisas porque tu estás assistindo uma pessoa falar aquele conteúdo que tu achas que domina de uma forma diferente e isso também eu acho extremamente importante, para mim sempre foi, porque muitas vezes a gente está focado numa maneira só, embora sabendo onde é que tu queres chegar, mas a tua maneira. E aí de repente o aluno está lá e ele fala de uma maneira diferente, ele dá um exemplo diferente, ele enfoca aquilo de uma maneira diferente e que fica bem mais fácil para os alunos ou muitas vezes ele enfoca de uma maneira muito mais difícil e que tu vês: Não, realmente, isso aí não pode. (PROFESSOR A, 2019).*

Em certa medida, pode possibilitar um contraponto a uma compreensão de docência como uma “jornada solitária”, individual, na qual o professor “protege a sua autoridade científica que, no imaginário social e do próprio docente, já lhe é atribuída pelo simples fato de ser reconhecido como professor” (CUNHA, 2005, p. 102).

Essa reconfiguração traz também um sentido de humildade, de aprendizagem ao longo da vida, que acentua sua dimensão processual, de “consciência do inacabamento” (FREIRE, 2001) e que diverge de vários elementos que constituem o paradigma dominante sobre os quais a ciência moderna se estabeleceu, marcada pela perspectiva prescritiva, generalizadora e compartimentada, que classifica e dicotomiza seres e saberes; e mesmo a uma concepção mais tradicional posta para o/a docente para o qual a qualidade mais importante seria a de um depositário de saber, um erudito, uma espécie de “dono” de um conhecimento legitimado pela ciência e pela cultura:

*Claro que são realidades diferentes, mas eles também são diferentes e diante das diferenças que cada turma tem, que cada estagiário tem, quem tem que estar disponível para aceitar as mudanças sou eu. E eu sei que, às*

*vezes, não é fácil, dependendo do professor, essas dificuldades elas aumentam, aceitar, porque geralmente o professor tem aquilo ali pronto e a gente acha que é dono daquele conhecimento fechado e o acadêmico, ele vem e provoca exatamente a mudança ali. Então, é uma troca que, na verdade, a gente proporciona para eles, a chegada, a vinda, a estada, a permanência aqui, mas a gente, na verdade, a gente é que mais ganha. (PROFESSOR B, 2019).*

Traz também um sentido de reciprocidade, de solidariedade, que reconhece o outro também como sujeito de saberes e experiências, como um conhecimento obtido no processo, “sempre inacabado de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade” (SANTOS, 2005, p. 81). Ao afirmar uma relação de troca no estágio, este pode despontar como um espaço que desafia relações hierárquicas, que colocam o professor “dono” do saber e o estagiário, como “desprovido” do saber.

A **mediação entre as subjetividades dos envolvidos** foi um aspecto bastante presente nos relatos dos/as estagiários/as e professores/as regentes. Para os/as estagiários/as, a importância de uma relação de “abertura”, “colaboração”, “atenção”, “transparência”, “confiança” foram algumas das palavras utilizadas por estes para se referir à relação estabelecida com o/a professor/a regente. Essa convivência entre estagiários/as, professores/as regentes e as turmas ressalta a importância de uma dinâmica de responsabilidade compartilhada, de compromisso com a formação docente e de respeito aos sujeitos envolvidos no processo. Houve referências positivas às aulas de professores, à sua “didática” e à capacidade de “chamar os alunos”, “motivar” quando das atividades de acompanhamento e observação das aulas. Porém, na situação de estágio, houve uma maior frequência da referência a aspectos decorrentes de uma postura ética da docência. “Saber ouvir, respeitar os alunos, conviver com a diferença, ser justo nas avaliações”, são alguns desses aspectos, relatados por Cunha (2005, p. 103), em estudo realizado com professores/as, como saberes decorrentes de uma postura ética.

Nas relações estabelecidas com os/as professores/as regentes esse pareceu ser um aspecto bastante importante para os/as estagiários/as, sendo mais referido do que aspectos técnicos ou de domínio do conteúdo específico da disciplina.

Nos processos formativos dos estágios, outras racionalidades parecem adquirir relevância, na dimensão do compromisso com o trabalho desenvolvido, como uma expressão da racionalidade moral-prática e a racionalidade estético-expressiva (SANTOS, 2005) com a valorização da produção pessoal, da autoria e da autonomia.

Ser “acessível”, ter “delicadeza para falar”, ter “abertura” e “sensibilidade” foram alguns aspectos muito valorizados para um desenvolvimento adequado do estágio:

*Os professores também sempre contribuíam, não foram nada taxativos comigo. Então, quanto a isso, eu não tive problema com os professores, porque, às vezes, tu tens um professor que ele não aceita a posição de outro cara na sala, quanto a isso eu não tive problema, foram bem sensíveis, no sentido de abertura, de ter colaborado, me deixaram bem à vontade. (ESTAGIÁRIO A, 2019).*

A Estagiária C se refere a uma relação de confiança que foi estabelecida com o professor regente: “[...] foi um voto de confiança dele, isso me deixou muito à vontade e muito segura de trabalhar com a turma” (ESTAGIÁRIA C, 2019).

Nesse sentido, a importância atribuída aos aspectos de abertura e disponibilidade do professor regente pode ser compreendida na medida em que representa um apoio, um suporte social nesse período de estágio que, para muitos, é uma primeira aproximação com um contexto real de atuação na docência.

Para Jesus (2007):

O apoio fornecido no estágio influencia significativamente a percepção pelos estagiários dos seus resultados profissionais, podendo contribuir significativamente para a prevenção do “choque com a realidade” (JESUS, 2007, p. 48).

Esse “choque com a realidade” da atividade profissional, da situação das escolas, dos desafios da docência, é referido por Pimenta e Lima (2004, p. 103), como um impacto, um susto “diante da real condição das escolas e as contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece”.

E nesse contexto, o estágio é também um período em que muitas de nossas fragilidades, dificuldades, mesmo emocionais, vêm à tona e esse suporte seja do/a

professor/a orientador/a do curso de formação seja do/a professor/a da escola-campo de estágio é bastante importante e pode ajudar a superar dificuldades iniciais e construir caminhos para a sua ação pedagógica num processo de reflexão mais amplo e investigativo em relação à escola, que lhe permita propor também alternativas pedagógicas.

Quanto à relação com os/as estudantes, com a turma, houve relatos do suporte do professor regente, seja no apoio seja para “traçar estratégias”, seja no desafio de lidar com alguns “testes” quando confrontados pelos/as estudantes:

*O estudante, ele é diferente, parece que ele testa primeiro o que é novo, por eu ter idade, às vezes, menor ou muito parecida com eles...E toda turma ela tem um líder ou dois líderes no grupo que comandam o direcionamento dos outros então, às vezes, se tu consegues ser amigo daquele líder a coisa funciona de uma maneira mais fácil, pedir para que ele contribua, estimular ele a produzir, trazer aquele cara para o teu lado, a aula fica mais fácil. (ESTAGIÁRIO A, 2019).*

Eugênio (2015), em estudo realizado, observou a importância de esclarecer para os estudantes a presença e o objetivo do estagiário em sala, de favorecer a colaboração e a interação dos estudantes nas aulas, desde a apresentação inicial para a turma, para o desenvolvimento de uma relação formativa a ser fundamentada no respeito mútuo, no trabalho coletivo que abrange o processo educativo.

A construção dessa relação com a turma foi também destacada por uma das estagiárias:

*Os estudantes foram muito receptivos, por isso que eu fiquei confortável também, porque é uma turma que me aceitou, me abraçou. O professor também é uma pessoa muito boa de trabalhar, muito transparente, muito atencioso. Então tudo me ajudou tanto a turma me abraçou quanto o professor. (ESTAGIÁRIA C, 2019).*

Esse apoio do professor regente era muitas vezes esperado pelo estagiário seja para reconhecer as qualidades e aspectos positivos de sua atuação seja para receber algum feedback de um professor mais experiente:

*Por exemplo, uma coisa que eu achei muito legal, toda aula eles me davam um feedback, tipo essa aula foi muito legal, tipo essa hora tu foste muito específico, então, às vezes, é ruim tu escutares, mas é ruim porque tu não estás aceitando ainda. Mas é bom, tu tens que escutar porque o cara ali tem*

*bem mais experiência que você, então eu achava joia quando nós saíamos da aula e conversávamos isso. (ESTAGIÁRIO A, 2019).*

Os/as docentes destacaram a convivência com os/as estagiários/as como um aspecto positivo que lhes possibilita contato com os mais jovens, atualização não só termos de conteúdos, mas modos de ser, compreender e fazer:

*Eu acho, pra mim sempre foi a convivência com eles, uma maneira de se atualizar, o aluno está preparando uma aula, ele está trazendo novidade, ele está buscando alguma informação, tu estás te reatualizando e eu acho que, veja bem, não é só em conteúdos novos. (PROFESSOR A, 2019).*

*E aquela visão também das pessoas mais jovens, como é que elas estão entendendo a profissão, comparando com a gente que já tem alguns anos mais de formada, então sempre enriquece, contribui, é bom para a gente, eu acho importante. (PROFESSORA C, 2019).*

Para o Professor A é importante, que o estágio do curso de formação de professores seja acompanhado como um momento de aprendizagem da docência, que ele seja tratado com comprometimento, o que precisa ser trabalhado inclusive com as turmas:

*Isso aí também tem, se tu fores ver, digamos assim, a princípio e aí não é culpa do estagiário, é uma coisa que parece que isso vai passando de turma para turma. E aí a importância da gente como professor, estar presente, junto, é que a gente nota que o aluno, ele pensa, é estagiário, estagiário ele pensa que vai ser no “oba oba” e aí a gente tem que auxiliar. Mas é importante o aluno do curso de formação de professores sentir isso pra ele também tentar resolver. O nosso aluno do curso técnico, acha que o aluno do curso de formação de professores, que ele vem ali, que todos os alunos têm que ser aprovados, todos têm que ter média alta porque se não vai prejudicar o estágio dele...e daí a gente tem que interferir, claro, e mostrar pra eles, que tu não podes baixar a guarda para eles assim nesse ponto, porque querendo ou não, depois ah essa disciplina é dada com estagiário, é “facinha” e depois não é. (PROFESSOR A, 2019).*

O professor também se refere a alguns “testes” que os/as estagiários/as, por vezes, enfrentam quando “confrontados” pelos estudantes. O Professor A se refere a essa questão da seguinte forma:

*Às vezes, eles não conseguem perceber aquilo rapidamente ou ficam receosos de chegar e dizer para um aluno, esse assunto não pertence a isso aqui porque o que acontece, tem muito aluno que testa, tu estás falando aqui de uma coisa, ele vai lá e vai fazer uma pergunta, vai testar, será que tu sabes? Como é um aluno que está fazendo estágio, ele acha que, talvez, se ele não responder, ele vai ser considerado incapaz, ele vai acabar respondendo. E aí aquele lá daqui a pouco vem com outra pergunta, outra pergunta. Mas isso ele tem que sentir, ele tem que aprender. Isso não adianta, ele tem que sentir, ele tem que aprender, que aí é que está, é o aprender aquele dia a dia, isso não está no livro, isso aí, como a gente diz, tu vais pegando o balanço, aí tu sabes como é que tu vais te colocar, sem ser grosseiro, sem ser mal-educado, não, olha, isso é assim, assim, mas na sequência nós vamos falar isso aí, isso acontece bastante. (PROFESSOR A, 2019).*

O docente entrevistado expressa preocupações nessa direção quando afirma que o/a estagiário/a precisa aprender a “se colocar” sem ser “grosseiro”, exercer autoridade, mas não autoritarismo, trabalhando “os limites sem os quais a liberdade se perverte em licença e a autoridade em autoritarismo” (FREIRE, 2001, p.117).

Nesse sentido, o Professor A destaca que é importante que o/a estagiário/a possa lidar com essas questões, com essa dinâmica de liberdade e não de licenciosidade, de autoridade e não de autoritarismo, que possa “rir” e “brincar” com os estudantes sem que isso signifique menor rigorosidade ou comprometimento:

*A minha posição, eu não interfiro na aula direto, a não ser assim um caso, se chegar a uma situação. Eu acho que nesses anos todos, umas duas vezes, da gente ter que chegar e interferir na aula, não com o professor, mas em relação à turma...o estagiário está lá conversando, está falando e o cara lá parece que está num baile, numa festa, aí a gente tem que interferir, mas muito poucas. Mas quando a gente nota isso, o que a gente busca fazer, é conversar com eles fora, tu tens que ser um pouco mais firme, não que tu não possas brincar, não possas rir com o aluno, mas tenta ser um pouco mais firme, porque eles falam, “ah estagiário tu podes”, “isso aí é bobagem”, “essa disciplina aí já foi” e não é assim. (PROFESSOR A, 2019).*

A mediação entre subjetividades de estudantes, estagiários/as e professores regentes é apontada pelo docente como elemento importante para que o estágio tenha destacado seu valor formativo e seja assumido com compromisso por todos/as os/as envolvidos/as no processo.

Aprender a gerir conflitos na sala de aula, bem como garantir que a “fala possa circular” são aspectos presentes na situação de estágio, como destaca outro professor:

*Uma das coisas que me chama atenção também é a questão da gestão dos conflitos de sala de aula porque hoje o perfil das turmas ele é muito heterogêneo e como é uma disciplina do Direito, o aluno tem a possibilidade de resolver os problemas pessoais que ele tem no mundo do trabalho e ele quer resolver na aula. E todos aqueles que apresentam esse tipo de comportamento são aqueles que têm experiência no mundo do trabalho e aqueles que não têm, que são os mais jovens, eles não têm tolerância porque percebem que os mais velhos, eles querem resolver os problemas pessoais. Então o aluno, o estagiário do curso de formação de professores, ele se enrosca, ele se sente incomodado com a cara que aqueles que não perguntam por que não sabem, não vivenciaram aquilo, eles não têm tolerância e, às vezes, a gente precisa gerenciar esse conflito. Gente, mais duas perguntas sobre esse tema, depois nós vamos seguir adiante, é automático que tu tomas o controle da situação, agora no próximo tema, quem vai perguntar não vão ser os mesmos, automaticamente, tu vais fazendo circular a fala, mas sem causar um estresse. Aí, às vezes, tu vês que aquele que já perguntou várias vezes quer se assanhar de novo, mas tu já deste a regra que agora não é mais para ele, é para o outro, aí o outro vem, aí tu fecha o ciclo, começa de novo. Mas eles não têm essa agilidade, então em todos os semestres quando tem um princípio de conflito assim, geralmente é por isso que acontecem os conflitos e aí tu retomas a turma, tu ficas com a turma, estabelece o silêncio, que é necessário e segue a aula e devolve para o aluno. (PROFESSOR B, 2019).*

Nesse aspecto, o professor se refere à mediação de conflitos na sala de aula, como uma aprendizagem possibilitada pelo estágio, à sala de aula como espaço de convivência, de diálogo e escuta, que implica a capacidade de se colocar no lugar do/a outro/a, de ter cuidado com as palavras e disposição para escutar.

O **protagonismo** no estágio é referido como um processo em que o estudante vai construindo sua autonomia e se autopercebendo como educador.

Essa dimensão processual na qual o estagiário vai se constituindo e percebendo mais autônomo está presente em sua autopercepção como educador, que se transforma ao longo da experiência do estágio:

*[...] mas isso depende da turma reconhecer também e não pode ser um reconhecimento forçado por ti... quem sabe eu não estava muito como eu fiquei no final, então eu já estava com uma bagagem maior, quem sabe, pode ser. Mas eu verifiquei a diferença, não posso dizer que não. (ESTAGIÁRIO A, 2019).*

Para Moura (2017), essa perspectiva da autonomia se estabelece, a partir do outro, com o outro, para o outro, numa ação conjunta de compartilhamento da docência, como possibilidade de ser autor, de criar com a participação de outros:

*Toda decisão que eu tomava eu consultava eles, para verificar porque eles já têm experiência, mas me deixaram bem a vontade de propor coisas novas, até as práticas novas que a gente fez aqui no laboratório. Foi algo diferente, a gente visitou um viveiro, fez uma prática de como conduzir um viveiro, desde o início até a saída da muda... Então a gente conseguiu fazer durante um dia antes de ver o conteúdo de viveiros...a gente conversou antes para fazer isso, então tudo foi planejado com antecedência para ser feito dessa forma. (ESTAGIÁRIO A, 2019).*

Em estudo realizado, Moura (2017) destaca que no estágio a autonomia no caso do estagiário aponta para a questão, “de ter um plano de trabalho próprio, mas que não é individual, e, por isso, não aponta para a independência total em relação ao outro, visto que é feito tendo em vista o outro” (MOURA, 2017, p. 30). Nesse caso, de elaborar o próprio planejamento, organizar e propor metodologias, com a orientação dos professores do curso de formação, a partir das relações estabelecidas com os professores regentes e com os estudantes.

Nesse sentido, Machado (2008), lembra que para Freire, a discussão da autonomia se estabelece a partir do paradoxo autonomia/dependência e que por sermos seres de cultura somos necessariamente dependentes. Assim, ser autônomo envolve ter a capacidade de assumir “essa dependência radical derivada de nossa finitude”, (MACHADO, R., 2008, p. 56-57), em “um processo de decisão e humanização que vamos construindo historicamente”.

Para a Estagiária C, configurou um período de autoconhecimento e autodescobrimento em relação à docência:

*O meu estágio aqui no Colégio foi um período de aprendizagem, de autoconhecimento, de aquisição de segurança. Foi um estágio que eu pude perceber as melhores formas de trabalhar com a turma. Então foi um momento de descobrimento meu na docência. (ESTAGIÁRIA C, 2019).*

*Me enxerguei muito nessa função, nessa posição. Não sei, aflorou aquela parte de ser docente, estava assim quietinha ali, então agora ela aflorou, eu pude me perceber nessa função e é uma coisa que me realiza muito, me*

*realizou...Então eu acho que é a forma como eu me conheci, eu pude trabalhar com eles de uma forma muito boa e eu gostei muito de estar nessa função, me visualizava muito, ainda me visualizo nessa atuação. (ESTAGIÁRIA C, 2019).*

Para os/as professores/as regentes, o **protagonismo** esteve relacionado ao estágio como parte de um processo de aprendizagem da docência, de superação de dificuldades, de experimentação, de encontrar caminhos para a sua ação, de construção da autonomia.

A perspectiva do estágio como um momento de afirmação do/a estagiário/a como um sujeito ativo de suas aprendizagens é destacada pelo professor:

*Eu sempre procuro, dentro daquilo que é tratado, eu sempre procuro deixar eles à vontade, a não ser que eles peçam auxílio, eu procuro não interferir porque eu acho assim, eles têm que sentir também os problemas pra eles aprenderem a lidar porque se cada problema que a gente observa, a gente já traz a solução, eles não aprendem a enxergar e a tentar buscar. Então, por exemplo, atividade prática, visita e coisa assim, eu sempre deixo eles bem à vontade...ah, professor, quem sabe a gente faz uma aula prática? Vamos fazer, para que eles busquem ter desenvoltura na resolução dessas atividades ou até mesmo dos problemas. Eu acho que é uma atividade que a gente tem que também pensar que embora sendo eles de mestrado e doutorado, eles também estão se preparando, a grande maioria não tem experiência nenhuma [na docência]. (PROFESSOR A, 2019).*

O estímulo à tomada de decisões, à organização das atividades e a percepção de que o/a estagiário/a também precisa ser desafiado a encontrar soluções, fazer proposições a partir das situações com que se defronta são questões expressas que apontam para uma valorização da produção pessoal e criativa deste.

O processo de autoconhecimento durante o estágio, como importante condição do conhecimento emancipatório, de um conhecimento compreensivo e íntimo que une o sujeito aquilo que estuda, também é parte do processo de aprendizagem da docência:

*Outra situação foi da inexperiência da pessoa do curso de formação de professores e eu já tinha percebido porque era uma aluna e ela era bastante tímida. E isso dificultou no início um pouco, a gente percebia que ela ficava nervosa e tudo, agora o que foi legal nessa experiência, é que se percebeu*

*nitidamente a diferença, como ela progrediu e ela cresceu como docente. E aí ela saiu daqui, terminou o curso, não demorou muito, ela prestou um concurso e hoje ela é professora. E olha como foi importante a experiência do curso para ela porque ela foi trabalhando essa coisa da timidez e daquela ansiedade e aqui serviu para isso para ela, então foi muito bom, fiquei muito satisfeita que ela conseguiu. (PROFESSORA C, 2019).*

A perspectiva da docência como um processo é ressaltada pelos/as docentes e o curso de formação de professores como um momento de confirmar/afirmar a opção pela docência:

*Outros se acham como docentes fazendo o curso porque a certeza nunca é, a gente escolhe uma profissão, é um bacharelado, tu não vens com aquela ideia de ser docente, mas, às vezes, tu te encontras ao longo da formação, faz o curso de formação de professores, às vezes, por curiosidade e acaba chegando a conclusão que é o que tu buscas, que é o que tu queres fazer, ser docente, que foi o que eu enfrentei também. (PROFESSORA C, 2019).*

Essa confirmação da docência como um processo de crescimento, de autodescoberta é referida:

*[...] agora que a gente está proporcionando que eles falem no encontro que a gente tem, eles confirmam tudo aquilo que a gente observa em termos de crescimento, é a mesma pessoa, mas é a mesma pessoa que se transformou no profissional professor e a gente nota isso. Eu particularmente tenho observado a cada semestre e tanto faz eles serem jovens ou serem já maduros, a gente percebe que eles se colocam num lugar diferente daquele lugar que eles chegaram aqui, como meros estudantes ou não tinha muito a ver com isso, para fazer uma descoberta, muitos fazem essa descoberta andando, mas eles são professores. A gente nota que eles têm aquele “cacoete” do professor, é o carimbo do pedagógico, do metodológico, enfim, do didático, aquelas coisas que só a docência dá. (PROFESSOR B, 2019).*

A perspectiva da formação docente é desenvolvida como um processo que envolve não apenas o/a estagiário/a, mas o/a docente que o/a recebe na instituição:

*Eu tenho certeza que o aluno que faz o curso é aquele que não está preocupado só com o conhecimento específico, é aquele que também quer trabalhar as questões socioemocionais ali, tem todas as questões que envolvem, as questões de inclusão que o nosso professor já, que é mais antigo, que é estável, ele tem mais resistência para mudar isso e eles, não.*

*Eles percebem isso e querem saber mais, então essa preocupação leva eles a um grau melhor de preparação. (PROFESSOR B, 2019).*

Nesse sentido, receber o/a estagiário/a apresenta-se como uma possibilidade de uma formação continuada para o/a professor/a regente e valoriza “o olhar dos alunos estagiários sobre a escola, pois estes têm percepções diferentes daquelas cristalizadas pelos professores mais experientes” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 196).

No que se refere à **gestão participativa** relacionada aos movimentos institucionais da concedente de estágio observados pelos/as estudantes foram apontados os contatos estabelecidos, a recepção da instituição, a relação com a coordenação de curso e professores. A percepção dos/as estagiários/as quanto à essa questão, evidenciou uma maior preocupação com a possibilidade de efetivação do estágio por parte da instituição concedente do que considerações com relação aos movimentos institucionais necessários para o desenvolvimento dos estágios. Embora tenha havido relatos de algumas dificuldades no contato com alguns professores, essas dificuldades foram tratadas de modo mais pontual e menos como uma questão institucional, expressando alguma preocupação de não generalização; as dificuldades quando relatadas foram superadas quando da realização de outros contatos.

Nessa questão, conseguir a efetivação do estágio e a possibilidade de estabelecer relações de parceria com os professores regentes foram aspectos mais considerados:

*Eu tive a sorte de pegar dois professores muito bons na área deles e muito bons como pessoas de se lidar, acho que nem sempre isso acontece, tu estás num lugar que é heterogêneo, existem pessoas mais fáceis de lidar e pessoas menos fáceis de lidar. (ESTAGIÁRIO A, 2019).*

*Todos os exemplos que eles davam, eles pediam a palavra e era para complementar, e às vezes era muito mais direcionar do que complementar, mas eles tinham a delicadeza de colocar de uma forma que não ficasse ruim para mim. Então é muito questão de pessoa mesmo, acho que essa questão ela não é nem tão profissional quanto pessoal, perfil da pessoa, de conseguir conviver com pessoas de diferentes conhecimentos, tanto as que sabem mais do que você como as que sabem menos, tem que se portar da mesma forma. De uma forma que sempre vai ter alguém que sabe mais que você assim como você sabe mais do que outras pessoas. É aquela questão de empatia, sempre se colocar no lugar do outro e no ambiente de trabalho*

*tu vês que se isso não acontece começam exclusões, formações de grupo. (ESTAGIÁRIO A, 2019).*

Outras estagiárias assim se referiram: “[...] da escola eu vejo um movimento muito receptivo, pelo que eu falei com o coordenador do curso” (ESTAGIÁRIA B).

*Meus contatos, de primeira, tanto a coordenação, que assinou o meu termo, o professor [regente] não tenho o que falar também. Então eu não tive problema nenhum, acredito que a minha entrada aqui, nesse período de estágio foi da melhor forma possível. (ESTAGIÁRIA C, 2019).*

Para os/as professores/as regentes, a **gestão participativa** se apresenta como uma dimensão de que as instituições também aprendem, constroem modos de agir e estratégias em relação aos estágios:

*Sem dúvida, desde que iniciou a oferta de estágios para o curso de formação de professores aqui no colégio muita coisa melhorou, no início a gente teve muitas dificuldades, a troca de coordenação do curso, a gente tinha uma conversa com determinadas pessoas, trocava...Mas aí assim, não digo as regras, não deixa de ser que o colégio acabou colocando, facilitou, de períodos para procurar o professor, de período para isso e para aquilo, para essa orientação, isso foi importante. (PROFESSORA C, 2019).*

A professora se refere às tratativas entre o curso de formação e a escola-campo de estágio para a efetivação dos estágios, aos contatos realizados com a coordenação do curso de formação e à própria organização da escola para atender uma nova demanda, como a definição de prazos para a formalização dos estágios.

A organização e a preparação da instituição para receber estagiários, as dificuldades, os erros e acertos e os desafios que se colocam para que o estágio se configure e seja assumido coletivamente como um período importante do processo de aprendizagem da docência, trazem a compreensão de que é um processo que se desenvolve “a muitas mãos”, e que envolve a construção de estratégias que permitam a partilha sobre os rumos e percursos percorridos.

Os/as professores/as se referiram à realização do encontro de estagiários/as do curso de formação de professores ocorrido no Colégio no fim do ano:

*E outra coisa que achei bem importante, engrandecedor também foi o fechamento depois do semestre, aquelas reuniões que trazem os professores que foram orientadores e os alunos do curso de formação de professores e fazer um relato de experiência, foi muito bom mesmo, participei, foi no ano passado, muito bom mesmo. E aí a minha estagiária do curso veio, expôs com bastante emoção, eles ficam emocionados ao exporem a experiência deles e como foi importante, engrandecedor, foi bem legal. Gostei e acho importante que o colégio continue fazendo essa reunião de fechamento, acho muito bom. (PROFESSORA C, 2019).*

A proposta do encontro, que conta com a presença dos/as estagiários/as, dos/as servidores do Departamento de Ensino, dos/as professores/as do Colégio que receberam esses/as estudantes, dos/as coordenadores/as de curso e das orientadoras de estágio do curso de Formação de Professores para a Educação Profissional e tem como objetivo compartilhar e refletir sobre as experiências de estágio desenvolvidas no Colégio:

*É porque o encontro ele rompe o limite que o trabalho tem entre nós, ele proporciona que as pessoas, os gestores daqui e de lá do programa enxerguem o aluno, percebam. Eu, particularmente, não ensaiei com eles, eu disse vocês vão ter dez minutos para dizer o que vocês fizeram, eles ficaram olhando, até na hora ficaram com medo de dizer, mas a gente percebeu que nos dois encontros, eles falaram exatamente aquilo que aconteceu e ninguém jogou com as cartas marcadas e aí o grande mérito do encontro é: as áreas que ainda têm preconceito, tem as áreas que tratam não adequadamente a relação com o aluno que está aqui aprendendo, se dão conta que podem melhorar, veem aquilo que é o forte deles e ali aparece de áreas diferenciadas, então é o momento que a gente aprende porque as diferenças são destacadas, os acertos eles aparecem, o mérito que o próprio aluno tem e a gente vai pegando o embalo para que no próximo, os erros não se repitam e os acertos sejam consolidados. Eu acho que o grande mérito é essa oportunidade do diferente, da gente quando vai retomar o próximo semestre, investigar e colocar em prática o que deu certo e excluir o que não deu...Então é uma dinâmica de mudança, umas áreas menos outras mais, enfim, a gente vai tendo essa sintonia. (PROFESSOR B, 2019).*

Esses momentos de encontro e diálogo são importantes, pois permitem que os sujeitos compartilhem suas experiências, dificuldades, os limites e as potencialidades nos processos formativos dos estágios e podem contribuir para qualificar o trabalho e propiciar a reflexão acerca dos processos que são

desenvolvidos, trazendo a diversidade de compreensões valorativas e habilidades para lidar com os desafios que se apresentam.

**A perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida** esteve relacionada ao estágio como experiência significativa de aprendizagem da docência. Os/as estagiários/as fizeram referências ao estágio como uma experiência importante, como parte de um processo de autoconhecimento e de uma busca processual de qualificação da docência na educação profissional: *“Foi uma experiência extremamente importante”* (ESTAGIÁRIO A, 2019); *“[...] o curso de formação de professores enriquece muito o trabalho como educação profissional”* (ESTAGIÁRIA B, 2019); *“Foi um momento de autoconhecimento, de aquisição de segurança frente à turma”* (ESTAGIÁRIA C, 2019).

Nos relatos dos/as estagiários/as se depreende a ideia da docência como um processo em construção, que vai se desenvolvendo a partir de várias experiências, inclusive no estágio, e que considera as relações e trocas entre os sujeitos, que envolve a disponibilidade, a reciprocidade, para compartilhar, colaborar e aprender.

Para os/as professores/as regentes, a **perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida**, se configura na busca pela construção de um compromisso com a docência, a ser construído desde a opção pelo curso, passando pelo período de estágio, que precisa ser mais do que o cumprimento de uma exigência legal, como se refere o Professor A:

*Eles chegam aqui para cumprir aquilo que eles precisam, que é o estágio, e eu vou te dizer, francamente, a minha posição, de todos os que sentam lá, eu sempre pergunto qual é a tua área, o que tu queres fazer, mas porque tu queres fazer estágio, ah, mas eu preciso fazer estágio porque eu tenho que cumprir o requisito. Não, tudo bem, tem que cumprir o requisito, mas qual é a tua área de atuação, então, eu procuro orientar.* (PROFESSOR A, 2019).

A ideia dos estágios como um ritual formalístico e burocrático que precisa ser cumprido pelo estudante, sem levar em conta as relações que se estabelecem com a escola-campo de estágio, as relações estabelecidas com os/as estudantes, o seu

compromisso com a docência, as suas possibilidades de atuação e a sua própria formação é uma questão que preocupa os docentes:

*Eu acho que nesse relacionamento da escola com o grupo, seria um fator extremamente importante, para que o aluno viesse, já com uma noção, uma ideia de que ele não vem fazer um estágio porque ele tem que cumprir simplesmente, tem que cumprir, aquilo ali é nota, é a mesma coisa que o nosso aluno, sai para fazer um estágio aqui fora, aquilo é curricular, se ele não passar no estágio, ele não se forma. Mas que ele já viesse com uma ideia de fazer o estágio onde ele tem maiores condições de vir, pelo menos com uma tranquilidade de que aquilo onde ele vai trabalhar, ele domina. E tu sabes que eu não sei te dizer, se seria uma questão nossa, da gente se impor. (PROFESSOR A, 2019).*

A perspectiva da docência como um compromisso e não como um “bico”, uma “segunda opção” e a compreensão de que o período de estágio não pode ser desenvolvido sem comprometimento com a instituição, com os/as estudantes é outra questão que se destaca:

*Mas é um choque de realidade, eu acho que eles não podem vir aqui fazer qualquer coisa e pelo fato deles serem oriundos, alunos de programas de pós-graduação, a maioria deles, fica em mim sempre o medo que eles encontraram o curso de formação de professores no caminho, a preparação para a docência e que vai ser um “bico” e absolutamente eu concordo com isso e é justamente para tirar a ideia de que o tempo que sobra é para o curso de formação de professores e dá para fazer de qualquer jeito. Então, a gente no primeiro dia olhando para eles e falando tudo que a gente fala, do que precisa como requisito para ser professor, eles ficam assustados e eu também, olhando para eles, eles para mim e eu para eles. Mas evidente que aqueles que eu vejo ali, que depois vem para mim, e no dia que a gente termina a parte da docência propriamente dita, que eles dão aula, não é a mesma pessoa, tem um progresso imenso...Eu não tive decepção ainda, tem um progresso, por isso que eu defendo sim a preparação, ela deixa uma marca, ela os carimba como docentes. (PROFESSOR B, 2019).*

Essa preocupação da autopercepção como educador ganha especial relevância se considerarmos que vários/as estudantes desses cursos não partem de uma identificação inicial com a docência, mas provém de distintas formações que não as licenciaturas. Para Freire (2001), a recusa em transformar a atividade docente em puro bico é uma “uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação” (FREIRE, 2001, p.75).

A compreensão de que a docência se constrói num processo que vai além do cumprimento de uma habilitação legal ou do cumprimento de um estágio obrigatório, o que não implica a desconsideração dessas questões, mas que acentua que o exercício profissional constitui o docente “na medida em que essa constituição exige a reciprocidade de seus alunos e do contexto em que atua” (CUNHA, 2008, p. 334).

Essa postura acentua a responsabilidade ética, profissional e política do/a professor/a de se preparar para a atividade docente e no âmbito do estágio essa responsabilidade não é apenas do/a estagiário/a, mas da instituição formadora, da escola-campo de estágio, do/a professor/a que recebe o/a estagiário/a.

No cotidiano da escola, a dimensão desse compromisso precisa encontrar caminhos para se efetivar apesar da densa rotina de trabalho dos/as docentes ou das atividades que os/as professores/as precisam dar conta para ir além da ideia do estagiário como um “socorro” para satisfazer um “déficit” institucional, um apoio em momentos de “apertos de carga horária” docente, o que é bastante diferente da compreensão do/a estagiário/a como:

*[...] uma pessoa que está aqui para aprender e para crescer profissionalmente. Mas isso não é deles, isso é nosso, é um avanço que a gente precisa ter, enxergar neles alguém que vem para cá para desafiar a gente e ser desafiado também por nós, só que a gente tem que se dedicar pra eles também, dar o tempo que eles precisam para preparar, para dar o retorno, para corrigir, mas eu acredito que nesse aspecto existe sim, uma sintonia, existe o suficiente para as coisas andarem bem. (PROFESSOR B, 2019).*

Para que isso ocorra é ressaltada pelo docente a necessidade de também superar resistências à presença do/a estagiário/a, aceitando o estágio como um momento de formação na instituição:

*É um trabalho realmente, que a gente precisa cuidar dele, isso eu tenho certeza e eu sei que há resistências...Eu acho que realmente nós precisamos incrementar essa concepção de que nós temos que colaborar na formação do docente, que é aquele que vai ser o nosso professor logo ali e o próprio programa vai entendendo que tem áreas que não abriram ainda, que nós precisamos desse profissional preparado, com a marca da docência, não só da formação do bacharelado e do tecnólogo, porque*

*praticamente o programa funciona porque esses cursos não dão nenhuma noção do que é ser professor. (PROFESSOR B, 2019).*

A visão de que a atividade de estágio é um trabalho que precisa ser cuidado, assumido coletivamente pela instituição e efetivamente acompanhado demanda essa compreensão de que a formação de professores/as requer um trabalho colaborativo entre os cursos de formação e as escolas-campo de estágio, trabalho que requer diálogo, aproximação e uma busca processual por qualificar esse trabalho coletivo.

Assim, no processo de análise dos elementos encontrados nas narrativas de estagiários/as e professores/as regentes, a partir dos indicadores emancipatórios, discutidos por Cunha (2006), foi desenvolvido um quadro síntese, que buscou relacioná-los da seguinte forma:

<b>INDICADORES EMANCIPATÓRIOS (CUNHA, 2006)</b>	<b>RELAÇÃO DOS INDICADORES COM OS ELEMENTOS ENCONTRADOS NAS NARRATIVAS DE ESTAGIÁRIOS/AS</b>	<b>RELAÇÃO DOS INDICADORES COM OS ELEMENTOS ENCONTRADOS NAS NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS REGENTES</b>
Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender	Viagens de estudo; visitas técnicas; proposição de metodologias diversificadas, simulações, atividades realizadas nos laboratórios em que os estudantes desenvolvem suas pesquisas, atividades que iam além do espaço da sala de aula	Trabalhar o ensino com pesquisa no estágio; acolher estágio como possibilidade de trazer novas práticas e tecnologias às aulas
Reorganização da relação teoria/prática	Contextualização a partir das experiências dos estudantes, dos materiais do contexto social a que se dirige o estudo; ressignificação da relação teoria/prática no estágio	Tradução da realidade; reconhecimento da importância do estágio para a formação docente
Reconfiguração dos saberes	Possibilidade de afastamento de concepção prescritiva, generalizadora dos processos de ensino; relação de troca e parceria	Solidariedade; relação de troca e parceria; atualização; desacomodação; humildade; inacabamento; dimensão processual
Mediação entre as subjetividades dos envolvidos	Convivência com o professor regente e com os estudantes; relações de troca e parceria com	Convivência com os mais jovens, entre gerações; acompanhamento do estágio;

	o professor regente e com a turma	gestão de conflitos
Protagonismo	Construção da autonomia; autoconhecimento; auto percepção como educador; aprendizagem da docência	Aprendizagem da docência; experimentação; resolução de problemas; construção da autonomia
Gestão participativa	Contatos para efetivação do estágio; relação com a coordenação; receptividade da instituição	Movimentos institucionais; organização; estratégias; encontros, feedback da experiência; compartilhamento de experiências
Perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação de experiência desenvolvida	Estágio como experiência significativa de aprendizagem da docência	Compromisso com a docência

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na situação de estágio vários aspectos se entrelaçam: as relações entre estagiários/as, estudantes, professores/as regentes e professores/as do curso de formação, movimentos institucionais para a efetivação dos estágios, a aproximação entre o curso de formação e a instituição que recebe o/a estagiário/a, concepções sobre a docência e tudo que esta envolve. Essas e muitas questões se colocam para os/as estagiários/as e para os/as professores/as que os/as recebem nas escolas, considerar suas experiências de estágio, permitiu compreender que o/a estagiário/a não está sozinho/a no processo formativo dos estágios e acompanhar como diferentes sujeitos se referem a uma mesma situação, como a compreendem, considerar aproximações no modo como se referem às situações de estágio, às atividades desenvolvidas, às relações estabelecidas. E, ao fazê-lo, desde um olhar da instituição que recebe o/a estagiário/a considera que os estágios se estabelecem na “interação entre cursos de formação e o campo social” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 29), que busca reconhecer o estágio como um momento importante na formação do/a estagiário/a, mas que também considera os movimentos de formação e atualização na escola-campo de estágio e seus docentes a partir da presença de estagiários/as.

Do mesmo modo, o desenvolvimento da pesquisa permitiu compreender o estágio curricular em indicadores emergentes que se entrelaçam na formação

docente inicial e continuada, na mediação entre subjetividades, na ressignificação de saberes e fazeres e nos movimentos institucionais.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O estágio curricular mobiliza compromissos com a formação docente inicial e continuada, o compromisso de docentes em exercício com a formação de novos/as docentes, tensiona movimentos de formação/atualização da docência, de aprendizagem ao longo da vida; demanda mediações entre as subjetividades dos envolvidos que se expressam em diferentes relações entre estagiários/as, estudantes, professores/as regentes, professores/as do curso de formação, na convivência, no acompanhamento; tensiona também a ressignificação de saberes e fazeres da docência, de concepções de conhecimento, de teoria, de prática, de ensinar, de aprender, do próprio estágio; mobiliza movimentos institucionais de aproximação entre sujeitos e contextos de formação, de valorização dos/das envolvidos/as no processo, de responsabilidade compartilhada, de trabalho coletivo, numa perspectiva de que instituições também aprendem.

Esses movimentos e mediações que se inter-relacionam no estágio curricular podem ensejar a discussão e reflexão da formação docente inicial e continuada, ainda tradicionalmente marcada pela racionalidade técnica. Podem possibilitar a discussão de saberes e fazeres, na perspectiva de articulação e não de separação e de concepções dos processos de ensinar e aprender que não se reduzam à reprodução do conhecimento. É nesse contexto de limites e potencialidades, entre conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação, que se discutem as tensões, contradições e possibilidades do estágio curricular.

#### **4.3 Tensões, contradições e possibilidades no estágio curricular**

Analisar as contradições entre regulação e emancipação no estágio curricular na formação de professores/as para a educação profissional implica considerar funções de emancipação e regulação que marcam profundamente os processos educativos na modernidade ocidental. Buscar compreender essas contradições requer ter em mente o movimento do real e a realidade como algo que não está pronto e acabado e que, por isso mesmo, pode sempre ser transformada, requer “perceber os processos humanos em movimento e apostar neles como embrião da mudança” (CUNHA, 2005, p. 66).

Ignorar esse movimento do real nos coloca o risco do conservadorismo e de uma ação que se coloca mais a serviço da manutenção do *status quo* e da reprodução das relações sociais existentes. De outro modo, considerar esse movimento, é sentir, viver em nós mesmos a “contradição que cada sujeito experimenta em si mesmo, como objeto/sujeito de sua história” (FREIRE, 2000, p. 40).

No âmbito da formação de professores/as para a Educação Profissional, essas contradições também se fazem presentes e nos interrogam de diferentes modos.

Kuenzer (2011) lembra que o espaço da formulação e implementação de políticas de formação de professores é um campo de disputas porque no campo das

relações sociais e produtivas não há um projeto único, neutro de formação de professores, independentemente do nível, da etapa ou da modalidade de educação que esteja sendo considerada.

Por tal razão, nos diz a autora, é preciso esclarecer a quem servem, explicitar as contradições das políticas de formação de professores de modo a, a partir das condições concretas, permitir articulações para a construção coletiva de alternativas que possibilitem uma educação que promova o desenvolvimento de relações mais democráticas.

Para Kuenzer (2011), projetos pedagógicos contraditórios implicam diferentes propostas de formação de professores que se distinguem:

[...] a partir das formas históricas de organização e gestão do trabalho, visando atender à divisão social e técnica que o trabalho assume em cada regime de acumulação. Ou seja, há demandas desiguais e diferenciadas de formação que se estabelecem ao longo das cadeias produtivas, nas quais se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios. (KUENZER, 2011, p. 670).

Segundo a autora, essas diferentes propostas de formação, tendo em vista a materialidade das relações capitalistas em que se inserem, se objetivam em práticas tão contraditórias quanto as relações sociais que as geram, mesclando dimensões conservadoras e progressistas, propostas que pelas suas condições materiais de realização engendram também práticas contraditórias.

Com relação ao estágio curricular na formação de professores/as para a Educação Profissional não é diferente, e se a contradição se faz presente nos espaços desenvolvidos pelas ações humanas, sendo própria dos movimentos humanos, é possível também encontrar “possibilidades potenciais” a partir daquilo que está posto em políticas e práticas tradicionais. Dos diferentes diálogos da pesquisa emergiram tensões e contradições que são discutidas a seguir.

O estágio como atividade prática instrumental/estágio como campo de conhecimento e espaço de formação docente, como período importante de

aprendizagem da docência que aproxima os/as estudantes de contextos concretos de atuação.

Pimenta e Lima (2019) destacam os desafios de considerar o “valor formativo” do estágio e a escola como um “espaço de questionamento, investigação, sistematização e produção de conhecimentos sobre a sua realidade, sobre si mesma e sobre o ensino que nela se realiza” (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 10).

Essas são questões em que os/as docentes, em conjunto com os estagiários/as, expressam movimentos em que resistem a se converter unicamente em objeto da ação que desenvolvem (CUNHA, 2006), a afirmação de que este precisa ser compreendido como um período importante de aprendizagem da docência, numa perspectiva desta como um processo, que não se esgota em um estágio, mas para o qual este pode contribuir.

Nesse aspecto se fizeram presentes as tensões entre o estágio como atividade de instrumentalização técnica, da prática como treinamento, que se apresenta como uma expectativa de que o curso de formação de professores/as e o estágio possam fornecer instrumentalização e treinamento, conforme salientado pela estagiária: “[...] o principal preconceito que se tem com o curso, quando tu vais para a área da educação, tu vais lá para tu aprenderes a dar aula e na verdade eles não vão, eles não te dão uma receita” (ESTAGIÁRIA B, 2019). Ao mesmo tempo, o estágio é destacado por docentes e estagiários/as como experiência significativa de aprendizagem da docência, como nos seguintes trechos: “[...] assumir dentro daquilo que é o momento de aprendizagem dele como docente” (PROFESSOR B, 2019) e “O meu estágio aqui no colégio foi um período de aprendizagem, de autoconhecimento” (ESTAGIÁRIA C, 2019). Os relatos tensionam expectativas de uma instrumentalização técnica a ser aprendida no estágio até uma docência como um processo multifacetado que se constrói também durante o estágio, valorizando as experiências dos sujeitos.

Um aspecto que chama atenção foi o de que a despeito dos/as estagiários/as entrevistados/as terem realizado as docências orientadas em seus cursos de mestrado e doutorado e as terem referido como experiências anteriores de docência.

Estes/as destacaram a experiência do curso de formação de professores/as, seja pelo acompanhamento dos/as professores/as do curso de formação, pela relação estabelecida com o/a professor/a regente e os/as estudantes, pelo planejamento, mesmo que com o acompanhamento e revisão de outros/as docentes. Essa perspectiva da construção da docência a partir do contexto em que se insere e das relações que estabelece destaca a experiência do curso de formação de professores/as, como um curso que estabelece a ação docente como objeto de estudo e reflexão.

O que indica o estágio como um espaço/tempo importante para tratar questões próprias do conhecimento pedagógico, da constituição de saberes docentes, de uma formação mais crítica e reflexiva, que de outro modo poderia ficar mais circunscrita ao campo do conhecimento específico de sua área de formação ou ainda ao seu exercício profissional.

O estágio marcado pela racionalidade técnica/estágio como espaço/tempo para considerar outras racionalidades também é outra tensão muito presente.

Essa questão perpassa os relatos dos/as participantes em diferentes momentos que tensionam as experiências de escolarização e a experiência do estágio de docência: “[...] *eu fui moldado na teoria do faz, cobra*” ao passo em que considera “[...] *não é cada aluno é um número e gera um valor*” (ESTAGIÁRIO A, 2019); que fazem referência a ausência de receitas, de prescrições capazes de oferecer soluções para cada problema enfrentado: “[...] *eles não te dão uma receita, porque não tem uma receita...e daí que tu vais ver que realmente não tem*” (ESTAGIÁRIA B, 2019).

Do mesmo modo, concepções mais tradicionais postas para a docência, nas quais se afirma o/a professor/a como “depositário de um saber”, com a função de ensinar conhecimentos legitimados pela ciência e pela cultura, em que “[...] *o professor tem aquilo ali pronto*” e “*acha que é dono daquele conhecimento fechado*” são tensionadas pela presença do/a estagiário/a, pois “[...] *o acadêmico, ele vem e provoca exatamente a mudança ali*”, uma “*desacomodação*” (PROFESSOR B, 2019). Esse aspecto desponta como a possibilidade do estabelecimento de relações

de troca e parceria no estágio, de solidariedade, como se vê nos seguintes trechos: *“Eu sempre tenho essa interpretação do trabalho, é uma troca de conhecimentos” (PROFESSORA C, 2019); “[...] me conheci, conheci a turma que foi maravilhosa, houve uma troca” (ESTAGIÁRIA C, 2019);* que afirma *“[...] pra mim sempre foi a convivência com eles, uma maneira de se atualizar” (PROFESSOR A, 2019).* Ao mesmo tempo, aspectos como abertura, colaboração, confiança como decorrentes de uma postura ética da docência foram bastante valorizados na situação de estágio e mais referidos do que aspectos exclusivamente relacionados ao domínio do conhecimento específico da disciplina. Como observado nos seguintes trechos: *“[...] foram bem sensíveis, no sentido de abertura, de ter colaborado, me deixaram bem à vontade” (ESTAGIÁRIO A, 2019); “[...] voto de confiança...isso me deixou muito à vontade e muito segura de trabalhar com a turma” (ESTAGIÁRIA C, 2019).*

A racionalidade técnica diz muito de modelos tradicionais que nos acompanham e ganha especial dimensão quando pensamos que a educação profissional foi historicamente muito atingida por essa racionalidade, pelas demandas do mercado e por constantes regulações nas políticas curriculares, que enfatizam mais o pilar da regulação e o conhecimento-regulação, como ordem e controle, o que também se reflete nas práticas escolares, nas formas de gestão e organização da escola e do currículo.

Nesse contexto, coloca-se o desafio de atender a uma necessidade real de formação técnico-profissional, que não pode ser negada ou negligenciada, e ao mesmo tempo garantir que essa formação possa considerar outras bases, que possa ser também problematizada e não reduzida a um caráter cientificista e tecnicista.

Em que pese o contexto ainda predominantemente tradicional e disciplinar dos currículos, estagiários/as e professores/as expressaram ao se referirem às situações de estágio, uma compreensão que considera cada vez mais que os desafios da docência não se reduzem apenas ao domínio do conteúdo específico de sua matéria de ensino, ainda que este seja muito valorizado e reconhecido. Ao tratar de suas experiências de estágio, os/as participantes conferiram especial importância

às relações de convivência, de troca, parceria, de solidariedade, repercutindo um sentido de humildade. O compromisso com o trabalho desenvolvido como uma expressão de racionalidade moral-prática e a racionalidade estético-expressiva (SANTOS, 2005) com a valorização da produção pessoal, da autoria e da autonomia foram aspectos presentes nos relatos. Como se vê em: “[...] eu procuro deixar eles à vontade”, “[...] eles têm que sentir também os problemas pra eles aprenderem a lidar porque se cada problema que a gente observa, a gente já traz a solução, eles não aprendem a enxergar e a tentar buscar”, para que “[...] eles busquem ter desenvoltura na resolução dessas atividades ou até mesmo dos problemas” (PROFESSOR A, 2019). O compromisso expresso no acompanhamento é destacado: “[...] eu procuro orientar” (PROFESSOR A, 2019); o “[...] tem que estar junto”, “eu sugiro”, “converso bem com eles”, “a gente planeja” (PROFESSORA C, 2019); “a capacidade de compreender”, “[...] se dedicar pra eles também, dar o tempo que eles precisam para preparar, para dar o retorno, para corrigir” (PROFESSOR B, 2019).

Nesse aspecto, revelam movimentos que se desenvolvem desde um paradigma dominante a um paradigma emergente, que envolvem acomodação/desacomodação, estabilização/desestabilização, tradição/atualização, uma disponibilidade para correr riscos e para lidar com a incerteza. Essa compreensão considera o estágio como momento importante do processo de aprendizagem da docência, como espaço/tempo privilegiado para tratar aspectos relacionados à construção da identidade, dos saberes próprios do exercício profissional docente. Encaminha, conforme Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 94), para uma valorização do processo e não dos produtos dados e acabados do saber científico, apontando para um reconhecimento da “importância do modo como as coisas acontecem, das metodologias e epistemologias desenvolvidas”; e, em alguma medida, pode possibilitar um contraponto a uma visão fragmentada do saber e uma ciência estruturada nos moldes do positivismo.

Nesse sentido, considerar outras racionalidades implica recuperar energias e potencialidades emancipatórias, uma vez que a:

validação de uma só forma de conhecimento provoca a cegueira epistemológica e valorativa, destruindo as relações entre objetos, e, nessa trajetória, eliminando as demais formas de conhecimento. (CUNHA, 2006, p. 14).

O que acaba impondo uma padronização, como se “houvesse uma única forma de conhecimento e uma só alternativa de formação” (CUNHA, 2006, p. 14).

E, por conseguinte, um estágio de docência concebido como um espaço dedicado à aplicação de técnicas e métodos de ensino descontextualizados, um estágio que, conforme Ghedin, Almeida e Lima (2008, p. 34):

não tem permitido contribuir para a análise crítica da prática docente em sala de aula e não tem conseguido formar uma cultura ou atitude docente que consiga superar a cultura escolar que ainda carrega vícios de uma perspectiva tecnicista e conservadora de educação.

De outro modo a compreensão de que o estágio precisa possibilitar uma formação que se desenvolve a partir da reflexão crítica de seu contexto, de sua realidade, de suas experiências, aponta para uma perspectiva necessária a uma educação emancipatória.

A docência como “bico”/compromisso com a docência é outra questão que se coloca no fazer dos/as docentes quando do acolhimento dos/as estagiários/as. A realização do estágio apenas como obrigatoriedade e a docência como uma segunda opção é algo que preocupa os relatos dos/as professores/as. A importância do acompanhamento, além de uma exigência legal, é reconhecida como uma oportunidade de contribuir com a formação do/a estagiário/a para que ele/a possa estabelecer relações a partir das suas condições concretas de atuação, dos/as estudantes com que está atuando.

Esse aspecto pode ser observado na preocupação com a concepção de que: “[...] que o tempo que sobra é para o curso de formação de professores e dá para fazer de qualquer jeito”, “que vai ser um “bico” (PROFESSOR B, 2019); ou na preocupação de que o estágio não pode se reduzir ao cumprimento de uma exigência, a “cumprir o requisito” (PROFESSOR A, 2019). Essas pontuações se

contrapõem ao compromisso com a docência, de “[...] *uma pessoa que está aqui para aprender e para crescer profissionalmente*”, “[...] *que vem para cá para desafiar a gente e ser desafiado também por nós, só que a gente tem que se dedicar pra eles também*” (PROFESSOR B, 2019).

Nessa direção, dimensões de solidariedade e humildade estiveram presentes nos relatos de professores/as, como base para o diálogo, e condição importante para uma docência desde uma perspectiva mais emancipatória.

O estágio com pouco retorno à instituição concedente, com atividades distanciadas da realidade da escola/aproximação entre o curso de formação e a escola-campo de estágio, valorização dos sujeitos envolvidos no processo.

Essa é uma questão referida na literatura (PIMENTA; LIMA, 2004; GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008; AROEIRA, 2014; ARRUDA, 2014) e um dilema presente nas escolas que recebem estagiários/as.

De um modo geral, essas questões são pouco consideradas quando da realização dos estágios, e se por um lado, são pouco pensados os retornos às instituições concedentes, de outro se perde também, por parte das instituições concedentes, a possibilidade de refletir a partir do olhar dos estagiários/as que trazem percepções diferentes daquelas já cristalizadas pelos/as docentes mais experientes.

Essa parece ser uma questão mobilizadora nos relatos dos/as professores/as, a perspectiva de que a instituição também aprende e se organiza a partir da presença do/a estagiário/a, da necessidade de estabelecer relações que assegurem as escolas como importantes espaços de aprendizagem e não simples “espaços de aplicação”.

Essas tensões foram expressas no depoimento de diferentes docentes, ao tratar da organização da instituição para receber estagiários/as, nos movimentos necessários para a efetivação dos estágios, nas tratativas institucionais. Como pode ser observado em: “[...] *que o aluno viesse, já com uma noção, uma ideia de que ele não vem fazer um estágio porque ele tem que cumprir simplesmente*” (PROFESSOR A, 2019). A compreensão de que as instituições também se organizam a partir da

presença de estagiários/as: “[...] desde que iniciou a oferta de estágios para o curso de formação de professores aqui no colégio muita coisa melhorou, no início a gente teve muitas dificuldades” (PROFESSORA C, 2019). Nesse sentido, momentos de encontro e diálogo foram destacados pelos/as docentes: “[...] a minha estagiária do curso veio, expôs com bastante emoção, eles ficam emocionados ao exporem a experiência deles” (PROFESSORA C, 2019). Em relação aos momentos de partilha, o professor se refere como um momento em que diferentes áreas “[...] se dão conta que podem melhorar, veem aquilo que é o forte deles”, “[...] é o momento que a gente aprende porque as diferenças são destacadas, os acertos eles aparecem, o mérito que o próprio aluno tem” (PROFESSOR B, 2019).

Essa é uma questão bem séria, pois conforme Arruda (2014) observou em estudo realizado, se o papel formativo da escola não é fortalecido na situação de estágio, a instituição concedente, o/a professor/a regente podem considerar que muito pouco contribuem para a formação do/a estagiário/a; e tornar muito difícil o estabelecimento de uma corresponsabilidade nessa formação, na direção de um comprometimento com um trabalho que, por sua natureza, é coletivo e fortalecer relações de convivência, saber e solidariedade, para que as instituições, a partir de uma perspectiva crítica de suas contradições e da sociedade em que se inserem, possam também desenvolver experiências que possibilitem repensar a si próprias e suas ações.

Envolve buscar em nossas ações cotidianas evitar esse “desperdício da experiência”, ouvir, registrar, problematizar, partilhar ações, de pensar os modos como estamos fazendo as coisas e como estamos sendo nos espaços educativos, porque estamos sempre na tensão de “estar sendo”, entre o disponível e o possível, entre o que está posto e o que pode emergir.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação buscou analisar as contradições entre regulação e emancipação no estágio curricular na formação de professores/as para a Educação Profissional, considerando as perspectivas de estagiários/as e professores/as regentes, partindo da problematização: *Como se manifestam as relações de contradição entre a emancipação e a regulação do conhecimento no âmbito do estágio curricular?*

Para isso, voltou-se para as experiências de estágio curricular e suas contribuições para a formação docente, inicial e continuada, na educação profissional, procurou encontrar em meio a processos regulatórios, nas políticas e práticas tradicionais, indicadores de emancipação nas experiências de estágio curricular como “possibilidades potenciais” que se abrem nos espaços de formação, a partir das contradições.

Optou-se por uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso, desenvolvido em um contexto específico de estágios curriculares de um curso de formação de professores para a educação profissional que se desenvolvem em um colégio técnico.

Ao longo do trabalho, abordou-se a formação de professores/as para a educação profissional, seus marcos históricos e regulatórios, as relações entre educação e trabalho, o estágio curricular na formação de professores/as, a regulação e emancipação do conhecimento e as tensões entre regulação e emancipação nas experiências de estágios curriculares.

Nesse percurso em que, como nos diz Arroyo (2000, p. 41), “não se pode expor uma questão sem ficar exposto a essa questão. Interrogar um tema sem ser interrogado por ele”, encontrei também muitas interrogações aos meus modos de fazer, escrever, pensar, perguntar, aprender como também nas próprias dificuldades, tensões e desafios experimentados ao longo da pesquisa.

No estágio curricular também se entrelaçam muitas relações, tensões e movimentos, que foram discutidos a partir dos diferentes diálogos da pesquisa, com estagiários/as e professores/as regentes, com autores/as, com as produções, documentos acerca do tema de pesquisa e com os próprios exercícios e tentativas do/no processo de pesquisar.

A análise de conteúdo foi importante para tratar dos diferentes movimentos, tensões e contradições que emergiram do estágio curricular. Destacaram-se os indicadores emancipatórios propostos por Cunha (2006), quais sejam: a Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, a Reorganização da relação teoria/prática, a Reconfiguração de saberes, a Mediação entre as subjetividades dos envolvidos, o Protagonismo, a Gestão participativa e a Perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação de experiência desenvolvida. Esses indicadores auxiliaram na aproximação, na busca da compreensão dos diferentes movimentos da pergunta de pesquisa.

Do mesmo modo, foram considerados indicadores emergentes que se entrelaçam no estágio curricular: a formação docente inicial e continuada, a ressignificação de saberes e fazeres, a mediação entre subjetividades e os movimentos institucionais.

Esses aspectos foram importantes para tratar das tensões e contradições entre regulação e emancipação que emergiram do estágio curricular, como: estágio como atividade prática instrumental/estágio como campo de conhecimento e espaço de formação docente, como período importante de aprendizagem da docência que aproxima os/as estudantes de contextos concretos de atuação; estágio marcado pela racionalidade técnica/estágio como tempo/espaço para considerar outras racionalidades; docência como “bico”/compromisso com a docência; estágio com pouco retorno à instituição concedente, com atividades distanciadas da realidade da escola/aproximação entre o curso de formação e a escola-campo de estágio, valorização dos sujeitos envolvidos no processo.

Durante a pesquisa se fizeram presentes diferentes movimentos e tensões provocados pelo estágio curricular. Houve sinalizações de que essa aproximação

com contextos concretos de atuação possibilitada pelo estágio traz elementos de um processo de transição paradigmática, tanto para estagiários/as como para professores/as regentes, de reconfiguração de saberes e de enfrentamento de visões únicas e padrões universais, que não consideram outras formas de produção e compreensão do conhecimento, característicos do paradigma dominante. Houve indicações de que o estágio mobiliza relações de parceria e solidariedade entre professores/as em exercício e novos/as professores/as, tanto que abertura, colaboração, confiança foram aspectos muito valorizados na situação de estágio, mais até do que aspectos técnicos ou de domínio do conhecimento específico. Ao enfatizar as mediações, a convivência, a relação de troca no estágio, de reciprocidade que reconhece o outro como sujeito de saberes e experiências, este desponta como um espaço que pode desafiar relações hierárquicas mais tradicionais que colocam o professor “dono” do saber e o estagiário, como “desprovido” do saber.

Traz um sentido de aprendizagem ao longo da vida, de humildade que diverge de vários elementos que constituem o paradigma dominante sobre os quais a ciência moderna se estabeleceu, marcada pela perspectiva prescritiva, generalizadora e compartimentada, que classifica e dicotomiza seres e saberes e mesmo a uma concepção mais tradicional posta para o/a docente, como um depositário de saber, uma espécie de “dono” de um conhecimento legitimado pela ciência e pela cultura. Nesse sentido, o estágio promove movimentos de formação/atualização da docência.

Na Educação Profissional, historicamente bastante atingida pela racionalidade técnica, o estágio parece oferecer possibilidades de que outras racionalidades possam ser consideradas no compromisso com o trabalho desenvolvido, na valorização da produção pessoal, da autonomia, do estágio como um momento importante de aprendizagem da docência. Nessa direção, revelam movimentos que se desenvolvem desde um paradigma dominante a um paradigma emergente, que envolvem acomodação/desacomodação,

estabilização/desestabilização, tradição/atualização, uma disponibilidade para correr riscos e para lidar com a incerteza.

Acredita-se que o desafio que se coloca é que o estágio possa ser compreendido e desenvolvido como um momento de formação na instituição e que as escolas-campo de estágio não sejam apenas “espaços de aplicação”, mas nas palavras de Pimenta e Lima (2019, p. 10) um “espaço de questionamento, investigação, sistematização e produção de conhecimentos sobre a sua realidade, sobre si mesma e sobre o ensino que nela se realiza”. De modo que esses movimentos, tensões e contradições possam constituir fonte de estudo, reflexão e problematização das ações desenvolvidas.

Ressaltam-se os desafios destacados por Aroeira (2014), que ao refletir sobre o estágio curricular na formação docente, considera que este implica uma perspectiva de co-formação, de considerar práticas de partilha com a escola, de colaboração e flexibilidade, de pesquisa e interdisciplinaridade, de modo que possa “cumprir de modo institucional, numa perspectiva emancipatória, a função de colaborar num processo formativo a favor da unidade teoria e prática” (AROEIRA, 2014, p. 146). Nesse sentido, para a autora, o estágio como atividade teórica e prática, como processo formativo, demanda uma relação interativa e institucional entre escola-campo de estágio e curso de formação, cujas transformações são marcadas por dinâmicas coletivas e interindividuais, de modo que a interdependência, uma atitude questionadora e de parceria possa colocar os/as professores/as no centro de sua própria formação.

Compreender o estágio como um importante momento para a formação docente inicial e continuada e considerar a ótica da instituição que recebe os/as estagiários/as pode confrontar a ideia de que a ausência de retorno à instituição acabe por cristalizar, reforçar práticas instituídas e não possibilitar o necessário diálogo que possa qualificar os distintos momentos de formação que ocorrem e propiciar uma forma de contribuição para a reflexão dos processos desenvolvidos.

Esses compromissos com a docência mobilizados pelo estágio, não se esgotam na formação inicial, com um curso de formação de professores/as, mas se

estendem à formação continuada, também na interação entre professores/as em exercício e novos/as professores/as. Essa compreensão vai ao encontro do que assinala Aroeira (2014):

[...] um projeto consistente de estágio tem compromisso não só com a formação inicial, mas também com a formação contínua dos educadores envolvidos (escola e universidade). Se concebermos o estágio como oportunidade de reflexão da prática docente, não só professores-alunos, mas também professores-orientadores e professores regentes da escola encontram nesse processo oportunidades para ressignificar sua identidade profissional, que está em constante construção. (AROEIRA, 2014, p. 147).

Nessa direção, ressaltam-se os desafios para que o estágio possa potencializar a formação docente inicial e continuada, a ressignificação de saberes e fazeres docentes, considerando não apenas o aspecto individual, mas também o coletivo e, tendo a escola como espaço de estudo, reflexão, pesquisa, assim como de troca, parceria e partilha. Abrem-se novas questões que se referem aos modos como desenvolvemos nossas ações nos diferentes espaços educativos, ao modo como estamos sendo e as relações que estabelecemos no estágio curricular, nas suas estratégias, nos seus encontros e desencontros, nas aprendizagens, individuais e coletivas, nos seus movimentos institucionais, compromissos e tensões.

No contexto da pesquisa, a discussão acerca da emancipação-regulação do conhecimento no estágio curricular na formação de professores/as para a educação profissional desafiou e desafia a encontrar “pistas” ou “sinalizações” que possam possibilitar a inversão da primazia do conhecimento-regulação sobre o conhecimento-emancipação e a revalorização/reinvenção deste. Nesse sentido, sublinhou-se a não neutralidade da investigação, dado o envolvimento e a implicação com o contexto e o processo da pesquisa.

Por isso, ao conhecer e analisar experiências de estágio curricular na formação de professores/as para a educação profissional buscou-se indicadores que sinalizassem caminhos para uma ação mais reflexiva e um conhecimento de perspectiva emancipatória. Procurou-se compreender as relações entre o contexto

regulatório mais amplo e as experiências de estágio que se desenvolvem nas escolas e as suas contradições entre regulação e emancipação.

Nas experiências de estágio, encontraram-se sinalizações de que outras racionalidades podem ser consideradas no processo formativo docente, de que relações mais horizontais, menos hierárquicas e de reciprocidade entre os sujeitos podem ser estabelecidas. O estágio foi destacado como um período de aprendizagem, de autoconhecimento em relação à docência e da docência como um processo, na perspectiva de um conhecimento compreensivo que une o sujeito aquilo que estuda, considera a diversidade de saberes e valoriza a experiência dos sujeitos.

Assim, compreende-se que mesmo em um intenso processo regulatório que age para a manutenção e reprodução de práticas pedagógicas tradicionais, baseado na racionalidade técnica, é possível encontrar no estágio curricular sinalizações de um conhecimento de perspectiva emancipatória, que considere outras racionalidades, que contribua para a formação docente, inicial e continuada, numa perspectiva de problematização, de análise e reflexão das questões que se colocam no contexto de atuação, de reafirmar a autoria e a autonomia docente e relações de solidariedade e parceria.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de. ; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ANDRÉ, M. **Etnografia da Prática Escolar**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

ANDRÉ, M.; LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

AROEIRA, Kalline Pereira. Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, M. I. de. ; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 113-147.

ARROYO, Miguel G. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: RJ, Vozes, 1998. p. 138-165.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARRUDA, Taiane Oliveira de. **Estágio Curricular Supervisionado: O Papel do Professor Regente da Educação Básica na Formação Inicial em Educação Física**. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; TAYLOR, S.J. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados**. Barcelona: Paidós, 1987.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 09 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2008/Lei/L11788.htm#art22](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11788.htm#art22)>. Acesso em: 09 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 05 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm)>. Acesso em: 05 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº 2, de 09 de junho de 2015. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 08 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 2, de 01 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. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 3, de 09 de julho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10940-rceb003-08&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10940-rceb003-08&Itemid=30192)>. Acesso em: 13 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº 22, de 07 de novembro de 2019. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-ppc022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-ppc022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 17 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 09 jan. 2019.

CARVALHO, Christina Vargas Miranda; SILVEIRA, Hélder Eterno da. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente: em foco as alterações de 2015. **Momento**: diálogos em educação, Rio Grande, v. 27, n. 2, p.141-156, mai./ago. 2018.

CARVALHO, Olgamir Francisco de; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul./set. 2014.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação Profissional Brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. **Interface – Comunic, Saúde, Educ**, v. 5, n. 9, p. 103-116, ago. 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **R. Fac. Educ. São Paulo**, v. 23, n.1/2, p. 185-195, jan./dez. 1997.

CUNHA, Maria Isabel da. Professor (Ser). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel. **O estágio curricular e a formação de qualidade do pedagogo**. 2010. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

EUGÊNIO, Kilvia Soares de Oliveira. **Estágio Supervisionado na Formação Inicial: os laços formativos entre estagiário e escola**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

FARTES, Vera; SANTOS; Adriana Paula Q. O. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da Educação Profissional Tecnológica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 146, p. 376-401, ago. 2011.

FREITAS, Deisi Sangoi. Relações entre Escola Básica, Graduação e Pós-graduação: a necessidade de políticas de apoio. In: ALONSO, Cleuza M. M. C. (Org.). **Reflexões sobre Políticas Educativas**. I Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas. UFSM/AUGM, 2005. p. 79-90.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética de educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana Lana. Os professores da Educação Profissional: saberes e práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 934-959, out./dez. 2014.

GHEDIN, Evandro.; ALMEIDA, Maria Isabel de.; LEITE, Yoshie U. F. **Formação de Professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JESUS, Saul Neves de. **Professor Sem Stress**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al* (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 497-518.

KUENZER, Acacia Zeneida. A Formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.

KUNZE, Nadia Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília: MEC/SETEC, v. 2, n. 2, p. 8-24, nov. 2009.

LIMA, Paulo Gomes. Formação de professores e estágio curricular supervisionado: docência e desafios. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.2, n.2, p.1-2, mai./ago. 2016.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. RJ, Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008.

MOURA, Sandra Regina de. **A gente aprende pra caramba!** Movências de sentidos, discurso, estágio, identidades docentes. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan/abr., 2007.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In: \_\_\_\_\_*. (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

PICONEZ, S. C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240001, 2019.

PIMENTEL, Carla Silvia. PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiências na Educação Básica. *In: ALMEIDA, M. I. de. ; PIMENTA, S. G. (Orgs.)*. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 69-109.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, 63, p. 237-280, out. 2002.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues. Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos sobre as novas diretrizes para a formação de professores da educação profissional: identidades profissionais em construção. **HOLOS**, Natal, v. 6, p.156-177, out. 2016.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva.; RODRIGUES, Iaponira da Silva. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.2 [72], p. 621-638, abr./jun. 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, M.A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

## APÊNDICE A – QUADRO DE TESES E DISSERTAÇÕES CONSULTADAS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (2013-2018)

DISSERTAÇÕES E TESES CONSULTADAS COM A TEMÁTICA ESTÁGIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES					
Nº	ANO	AUTOR/A	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	T/D
1	2013	ALMEIDA, Ana Paula Silva de Almeida.	Diário no google docs: possibilidades de reflexão sobre a prática de estágio curricular.	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	D
2	2014	NASCIMENTO, Ana Maria do.	O estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia: diálogo entre universidade e escola à luz de Paulo Freire	Universidade Estadual do Ceará	D
3	2015	EUGENIO, Kílvia Soares de Oliveira.	Estágio supervisionado na formação inicial: os laços formativos entre estagiário e escola	Universidade Estadual do Ceará	D
4	2015	LIMA, Gercilene Oliveira de.	Estágio curricular supervisionado para alunos que já exercem o magistério: possibilidades de ressignificação dos saberes docentes?	Universidade Estadual do Ceará	D
5	2017	SOUSA, Manoel Pineo de.	O estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura em tempos de inclusão	Universidade Estadual do Ceará	D
6	2016	PASCHOALI, Daiana Raquel.	Processos interativos articulados ao estágio de docência: implicações para a aprendizagem de conhecimentos profissionais e de conteúdos escolares no ensino normal médio	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	D
7	2014	ANUNCIACAO, Barbara Carine Pinheiro da.	A pedagogia histórico-crítica na formação inicial de professores de química na UFBA: limites e possibilidades no estágio curricular	Universidade Federal da Bahia,	T
8	2014	LEITE, Angelita de Souza.	Estágio supervisionado e a formação inicial do professor de matemática: saberes docentes e afetividade	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	D
9	2014	SILVA, Zenilton Gondim.	Docência de matemática: construções identitárias	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	D
10	2014	TEIXEIRA, Edinalva da Cruz.	Um panorama das pesquisas sobre as práticas de estágio curricular supervisionado em matemática nas regiões norte, nordeste e centro-oeste do Brasil	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	D
11	2015	VAUGHN, Luciane.	Relatórios de estágio curricular na educação infantil e a formação do professor crítico	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	D
12	2017	RIBEIRO, Marcos Sergio de Souza Leão.	A organização do estágio curricular em cursos de licenciatura na Mata Norte de Pernambuco	Universidade de Pernambuco	D
13	2015	SOUZA, Angelita de Fatima.	Constituição da identidade profissional docente no curso de pedagogia a partir do estágio supervisionado'	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	D
14	2017	CUNHA, Cleonice de	O estágio supervisionado obrigatório na formação docente: um estudo a partir de um	Universidade Metodista de	T

		Almeida da.	curso de pedagogia na modalidade a distância	São Paulo	
15	2014	MARTINS, Valeria Bussola.	O acompanhamento dos estágios curriculares supervisionados por meio do <i>facebook</i> : uma ferramenta midiática na formação do docente da área de letras	Universidade Presbiteriana Mackenzie	T
16	2013	RAMPAZO, Vilma de Souza.	Estágio curricular supervisionado na formação de licenciandas de pedagogia: os movimentos da constituição da identidade docente em narrativas de si	Universidade Federal de Mato Grosso	D
17	2017	KOENTOPP, Ana Carolina.	Relações entre aprendizagens efetivadas por Estagiários de Licenciatura e por Bolsistas de Iniciação à Docência da Área Curricular Ciências da Natureza da UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	D
18	2015	KRAUSE, Ester Vellar.	O estágio curricular supervisionado na licenciatura de matemática: um estudo sobre a formação de futuros professores	Universidade Federal de Pelotas	D
19	2017	FERREIRA, Solange Santiago.	Estágio supervisionado na perspectiva da práxis no curso pedagogia: contradições e possibilidades no currículo de formação de professores	Universidade Federal Fluminense	T
20	2014	CARAMES, Aline de Souza.	Professores na corda bamba: as atividades circenses na formação inicial enquanto conteúdo da educação física	Universidade Federal de Santa Maria	D
21	2016	ANANIAS, Elisangela Venancio.	O estágio curricular supervisionado em educação física e o processo de profissionalização do ensino: um estudo de casos múltiplos	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	T
22	2013	BORGES, Ana Maria de Miranda Marques.	Relatórios de estágio: representações dos estagiários sobre a identidade do professor de português	Universidade Federal de Goiás	D
23	2017	MOURA, Sandra Regina de.	A gente aprende pra caramba! Movências de sentidos: discurso, estágio, identidades docentes	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	D
24	2017	PEREIRA, Priscila Bernardo.	Estágio curricular supervisionado: um panorama de produções do XII encontro nacional de educação matemática - ENEM	Universidade Cruzeiro do Sul	D
25	2014	ROCHA, Kezia Costa de Oliveira.	Ensinando futuros professores: primeiras experiências em estágio supervisionado	Universidade Presbiteriana Mackenzie	D
26	2017	STAHL, Luana Rosalie.	Pedagogia específica de orientação de estágio: uma investigação narrativa	Universidade Federal de Santa Maria	T
27	2016	SOUSA, Maria Goreti da Silva.	Estágio curricular supervisionado e a construção e (re) construção de saberes docentes: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores	Fundação universidade Federal do Piauí	T
28	2016	JUNIOR, Arestides Pereira da Silva.	Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de educação física	Universidade Estadual de Maringá	T
29	2017	PARNAIBA, Luciana Ferreira.	Aprendizagem por design "movimentos do conhecimento" de estagiárias de um curso de letras – língua inglesa	Universidade Federal de Campina Grande	D
30	2014	ARRUDA, Taiane	Estágio curricular supervisionado: o papel do professor regente da educação básica na	Universidade Federal de	D

		Oliveira de.	formação inicial em educação física	Pelotas	
31	2016	SILVA, Marlon André da.	Sentidos atribuídos à docência no contexto escolar: narrativas de estudantes de educação física da ESEFID/UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	T
32	2017	PEREIRA, Ana Lucia Nunes.	O estágio curricular supervisionado em espaços não escolares no curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB): as contribuições no percurso formativo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	T
33	2014	NASCIMENTO, Julia de Cassia Pereira do.	Formação inicial de Pedagogos para ensinar Matemática: constatações, reflexões e desafios do Estágio Curricular	Universidade Cruzeiro do Sul	T
34	2017	NEVES, Sandra do Socorro de Miranda.	Práticas epistemológicas de estágios curriculares de matemática: o caso da produção científica e pedagógica de um Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas	Universidade Federal do Pará	T
35	2017	MARTINS, Rafael Costa.	O estágio curricular supervisionado e a organização do trabalho pedagógico: um estudo no curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal do Pará/Guamá	Universidade Federal do Pará	D
36	2016	PEREIRA, Jocilene Gordiano Lima Tomaz.	O estágio curricular como espaço de hibridação teoria x prática no curso de pedagogia'	Universidade Federal do Paraná	T
37	2017	ROCHA, Maria Teresa Sudario.	Percepções de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física sobre a profissão docente e suas relações com o estágio curricular supervisionado	Universidade Federal de Ouro Preto	D
38	2017	LOPEZ, Tatiana Iveth Salazar.	Um estudo sobre a mobilização de saberes docentes no contexto de estágio curricular supervisionado de uma licenciatura em física	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	T
39	2015	SILVA, Ana Paula Teixeira Bruno.	Uma proposta metodológica para o estágio curricular supervisionado v, na educação à distância, baseada no ciclo da experiência kellyana	Universidade Federal Rural de Pernambuco	T
40	2014	MAZZOCATO, Ana Paula Facco.	O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física do CEFD/UFSM: constituição, concepção, orientação e contribuição	Universidade Federal de Santa Maria	D
41	2013	LOURENCO, Ariane Baffa.	Saberes docentes de argumentação: dinâmicas de desenvolvimento na formação inicial de professores de ciências	Universidade de São Paulo	T
42	2017	AVILA, Luciana Toaldo Gentilini.	Autorregulação da aprendizagem no estágio de licenciatura em educação física: proposta formativa ancorada na pesquisa-ação	Universidade Federal de Pelotas	T
43	2013	VIANNA, Jaqueline.	Formação de professores na graduação articulada à produção de currículo no ensino de química: contribuições da situação de estudo	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	D
44	2016	SOARES, Maria do Socorro.	Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da UFPI: tessituras da relação teoria e prática na formação de professores	Universidade Federal do Rio de Janeiro	T
45	2017	FILHO, Carlos Augusto de Oliveira Azevedo.	Estágio curricular: tensionamentos da racionalidade técnica na formação de professores de teatro	Universidade Federal do Ceará	D
46	2015	ALMEIDA, Francisca Franciely Veloso de.	O estágio curricular na formação inicial de professores de educação física no estado de Mato Grosso	Universidade Federal de Mato Grosso	D
47	2015	SCHADEN, Erica Mancuso.	As (im) possibilidades de graduandos do curso de Pedagogia constituírem-se como sujeitos intérpretes-historicizados: uma análise sobre	Universidade de São Paulo	D

			os estágios curriculares supervisionados		
48	2017	QUADROS, Vera Cristina de.	Os saberes docentes mobilizados e desenvolvidos no estágio curricular supervisionado do curso de licenciatura em matemática do IFMT Campo Novo do Parecis	Universidade do Estado de Mato Grosso	D
49	2013	FERRO, Italo Romulo de Holanda.	A inclusão do ensino de música nos currículos escolares do crajubar: contribuições do estágio supervisionado do curso de licenciatura em música da UFC – Campus Cariri	Universidade Federal do Ceará	D
50	2016	ZIMMERMANN, Miria.	Percurso de formação profissional de estagiárias de pedagogia em um serviço de apoio especializado (1995-2015)	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	D
51	2017	ZIMMER, Iara.	Estágio curricular supervisionado na licenciatura em Matemática: um componente curricular em discussão	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	T
52	2014	JUNIOR, Jose Firmino Correa.	Identidade, Saberes e Questionamentos do professor-colaborador no acompanhamento do estágio supervisionado em Educação Física	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	D
53	2016	ISSE, Silvana Fensterseifer.	O estágio supervisionado na formação de professores de educação física: saberes e práticas dos estudantes-estagiários	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	T
54	2016	SILVA, Andre Luis da.	Imaginário e estratégias didáticas: análise das atividades desenvolvidas por um licenciando em Física durante o Estágio Curricular Supervisionado	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	D
55	2013	TEO, Carlos Eduardo.	Estágio curricular supervisionado como campo de pesquisa na formação inicial do professor de educação física da UEL	Universidade Estadual de Londrina	D
56	2015	RODRIGUES, Regina Celia Cola.	A formação docente: PIBID e o estágio supervisionado	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	D
57	2017	AGUILAR, Gabriel Jimenez.	A auto-heteroecoformação de alunos-professores de um curso de Letras em espanhol: reconstruindo significados da docência em uma perspectiva complexa	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	T
58	2016	CYRINO, Marina.	Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	T
59	2014	SCHMIDT, Magda.	Narrativas de estagiários e memórias: a formação de professores a partir do dito/escrito/ lembrado	Universidade Federal de Santa Maria	D
60	2013	SOUSA, Leandro Nunes de.	O estágio supervisionado no curso de licenciatura em ciências biológicas na Universidade Federal de Goiás – Campus Goiânia	Universidade Federal de Goiás	D
61	2017	TORRES, Glaucete Viana de Souza.	Educação em ciências naturais no currículo do curso de pedagogia acordo Brasil-Japão: travessias de uma Universidade da Amazônia em território estrangeiro	Universidade Federal de Mato Grosso	T
62	2017	SANTO, Dalberto Luiz de.	Observando e interpretando a aula de educação física: conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem manifestos nos relatos de estudantes e professores de educação física com diferentes tempos de experiência	Universidade Estadual de Londrina	T
63	2017	JUNIOR, Adarlindo Vasconcelos da Silva.	O Perfil do Egresso no Curso de Licenciatura em Pedagogia Parfor na Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará	D
64	2015	SANTOS, Alan Fernandes dos.	A formação do professor de geografia na UFSC: concepção sobre o processo formativo	Universidade Federal de Santa Catarina	D

65	2013	OLIVEIRA, Giovana Cristina Gusmão.	Estágio supervisionado na formação de professores: o caso das Faculdades Integradas de Itararé/São Paulo	Universidade de Sorocaba	D
66	2017	ARAUJO, Vanessa Suligo.	Tecendo a constituição identitária do professor de matemática narrado nos memoriais'	Universidade do Estado de Mato Grosso	D
67	2017	VIANA, Herika Paes Rodrigues.	A formação de professores de história: articulação teoria e prática	Universidade Federal Rural de Pernambuco	D
68	2016	OLIVEIRA, Mariana Felício Silva de.	O estágio supervisionado da educação infantil no curso de pedagogia da FCT/UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	D
69	2013	KRONBAUER, Carla Prado.	O curso de licenciatura em educação física: as contribuições dos estágios curriculares supervisionados para a formação de professores reflexivos	Universidade Federal de Santa Maria	D
70	2014	ROCHA, Mirley Nadila Pimentel.	Formação de professores numa perspectiva ausubeliana e da sequência fedathi: contribuições da disciplina de estágio para a prática de alunos do curso de pedagogia	Universidade Federal do Ceará	D
71	2014	PEDROSA, Marina Lopes.	Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	D
72	2014	COSTA, Fabrizia Lucia da.	A formação do professor de língua inglesa e o estágio supervisionado: o movimento das experiências, crenças e identidades	Universidade de Brasília	D
73	2016	OLIVEIRA, Quiteria Costa de Alcantara.	Formação docente: saberes mobilizados e produzidos no contexto do estágio supervisionado do instituto federal	Universidade de Brasília	D
74	2013	SOARES, Juliana de Souza.	Políticas para Educação Profissional: Um Estudo de Caso Sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docente em uma Instituição de Ensino Técnico de Belo Horizonte	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	D
75	2014	CASTRO, Silvio Ivanir de.	Concepções de licenciandos do curso de química da Universidade Federal de Juiz de Fora e professores de química da educação básica sobre o estágio supervisionado'	Universidade Federal de Juiz de Fora	D
76	2016	JUNIOR, Deusdete Fernandes Pimenta.	.A formação do professor de língua portuguesa: um olhar sobre o diálogo entre teoria e prática no estágio supervisionado'	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	D
77	2017	LUIS, Renata Gomes.	The process of professional identity construction of student-teachers of english during the student teaching	Universidade Federal de Santa Catarina	T
78	2013	MARQUES, Circe Mara.	"Eu fazia 'coisas' com as bonecas e não sabia que elas também faziam 'coisas' comigo": experiência com bonecas "anormais" no curso de pedagogia	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	T
79	2017	BEGO, Thiago Moura.	Conhecimentos implícitos e explícitos de professores de química em formação inicial: a implementação de unidades didáticas multiestratégicas como percurso formativo	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	D
80	2015	DAUANNY, Erika Barroso'	O estágio no contexto dos processos formativos dos professores de matemática para a educação básica: entre o proposto e o vivido	Universidade de São Paulo	T
81	2018	ARAUJO, Raffaella Andressa dos Santos.	Currículo de formação docente em educação física: análise sobre as práticas, o estágio e as atividades complementares	Universidade Estadual do Ceará	T
82	2018	NASCIMENTO, Mari	Estágio curricular: implicações na formação e na atuação para a docência	Universidade Estadual Paulista	T

		Clair Moro.		Júlio de Mesquita Filho	
DISSERTAÇÕES E TESES CONSULTADAS COM A TEMÁTICA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL					
Nº	ANO	AUTOR/A	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	T/D
1	2018	PEGORINI, Diana Gurgel.	Políticas de formação docente para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	T
2	2017	MARTINS, Alessandra dos Santos.	As metodologias ativas na prática de docentes do ensino profissional	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	D
3	2014	VITOR, Valter Luiz de Almeida.	Identidade docente e Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Um estudo sobre os professores que atuam no CEFET-MG	Universidade Federal de Ouro Preto	D
4	2013	NASCIMENTO, Lauriane Alves do.	Saberes docentes da educação profissional técnica de nível médio do IFPI: a construção de uma docência qualificada	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	D
5	2017	RIBEIRO, Vania Mondego.	Memórias de práticas docentes no PROEJA: IFMA Campus São Luís Monte Castelo	Universidade Estadual do Ceará	T
6	2014	SANCHES, Maria Pierina Ferdinandi Porcel.	A constituição da identidade profissional dos docentes da educação profissional técnica de nível médio: possibilidades e desafios	Universidade do Sul de Santa Catarina	D
7	2013	ANJOS, Suelen do Carmo dos.	A prática docente do enfermeiro na educação profissional técnica em nível médio	Universidade Católica do Paraná	D
8	2014	CARVALHO, Isabella Abreu.	A Formação Docente para a Educação Profissional Técnica e sua Influência na Atuação dos Professores do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá: um Estudo de Caso	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	D
9	2014	SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da.	Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação	Universidade Federal de Santa Catarina	T
10	2016	SILVA, Fernanda Rebeca Araujo da.	Saberes docentes na formação inicial de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	D
11	2016	SILVA, Maria do Socorro da.	Políticas para a formação de professores no Brasil: em busca de indícios de sua articulação com a educação profissional	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	D
12	2017	BOAS, Maria Erinete Reis Vilas.	Saberes Docentes Necessários Na Formação Continuada de Professores Para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio'	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	D
13	2017	RAMOS, Patricia Porto. .	A formação do professor de administração para a educação profissional técnica: um estudo narrativo sobre a constituição da docência'	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense	D
14	2015	SANTIAGO, RAQUEL VIDIGAL.	O trabalho docente no ensino básico, técnico e tecnológico: o caso do If Sudeste MG - Campus Rio Pomba	Universidade Federal de Viçosa	D
15	2016	OLIVEIRA, Anely Silva.	A formação do professor para a educação profissional: mapeando a produção bibliográfica	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	D
16	2014	VASCONCELOS, Rosa Maria Oliveira Teixeira	Um olhar sobre a prática docente no ensino médio integrado em uma unidade da rede	Universidade Federal de	D

		de.	federal de educação profissional e tecnológica em Pernambuco	Pernambuco	
17	2017	LAPA, Barbara Castro.	Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	D
18	2016	AQUINO, Ina Jana Souza de.	A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: uma faceta da política nacional da formação de professores	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	D
19	2014	PENA, Geralda Aparecida de Carvalho.	Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal	Universidade Federal de Minas Gerais	T
20	2015	REMOR, Clovis Ricardo.	Formação e profissionalização docente: análise do programa especial de formação pedagógica da UTFPR – Câmpus Medianeira	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho	D
21	2015	SOUZA, Clesio Feliciano De.	Política educacional de formação de professores do ensino técnico profissional no âmbito da unidade integrada SESI SENAI no município de Rio Verde – Goiás (2006 – 2013)	Universidade Católica Dom Bosco	D
22	2016	JUNIOR, Romes Belchior da Silva.	Desenvolvimento profissional de professores dos cursos técnicos de uma instituição de ensino de Uberaba-MG	Universidade de Uberaba	D
23	2016	SANTOS, Jocelaine Oliveira dos.	Tensões e contradições nos processos identitários do professor da educação básica, técnica e tecnológica - EBTT	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	T
24	2016	COSSETIN, Sandro Roberto.	Interlocução de saberes teóricos, técnicos e práticos como possibilidade de constituição da docência na educação profissional	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	D
25	2017	VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello.	Inter-relações sociopedagógicas na formação docente e na constituição do conhecimento de professor da educação profissional'	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	T
26	2017	FARIAS, Geane Reis de.	Docência na educação profissional no Acre: formação e saberes	Universidade Federal do Acre	D
27	2016	SOUSA, Maria Rita Barbosa de.	Prática docente exitosa como contexto semântico da educação profissional: interfaces entre o saber técnico e o saber pedagógico'	Fundação Universidade Federal do Piauí	D
28	2015	SILVA, Maria da Penha Tresena.	Saberes docentes na educação profissional: uma pesquisa autobiográfica no Instituto Federal do Espírito Santo	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	D
29	2016	NUNES, Mariana de Moura.	Formação Docente: Um Estudo Sobre a Percepção dos Docentes da área técnica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá - Campus Santana sobre a formação pedagógica	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	D
30	2016	HUPALO, Leandro.	Perspectivas de formação pedagógica de professores na educação profissional: uma análise a partir de dissertações e teses defendidas entre 2005-2015	Universidade Federal da Fronteira Sul	D
31	2016	CARDOSO, Jefferson Luis da Silva.	A formação didático-pedagógica do professor bacharel e sua atuação docente na escola profissional e tecnológica	Universidade do Estado do Pará	D
32	2017	PAIVA, Samara Yontei de.	Início da carreira e saberes da docência na educação profissional e tecnológica	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	D
33	2016	COSTA, Claudia Maria Lima da.	Modos de ser professor na educação profissional: narrativas de vida	Universidade Federal do Piauí	T

34	2015	RODRIGUES, Marcela Rubim Schwab Leite.	Formar-se para ensinar na educação profissional, científica e tecnológica: experiência de um Instituto Federal	Universidade de Brasília	D
----	------	---	--	-----------------------------	---

Fonte: Elaborado a partir de Consulta no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

## APÊNDICE B – QUADRO DE ARTIGOS CONSULTADOS NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

ARTIGOS CONSULTADOS NO PORTAL DE PERIÓDICOS COM A TEMÁTICA ESTÁGIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES				
Nº	ANO	AUTOR/A(s)	TÍTULO	PERIÓDICO
1	2017	OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de.	O estágio curricular na formação de professores: revisitando o debate.	HOLOS
2	2012	ROSA, Jeâni Kelle Landre; WEIGERT, Célia. SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de Abreu.	Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular.	Ciênc. educ. (Bauru) [online]
3	2015	CYRINO, Marina. NETO, Samuel de Souza.	. O estágio curricular no curso de pedagogia: elementos para um processo formativo	Acta Scientiarum
4	2012	HUNSCHE, Sandra. AULER, Décio.	. O professor no processo de construção de currículos: desafios no estágio curricular supervisionado em ensino de física.	Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias
5	2013	KRUG, Rodrigo de Rosso. KRUG, Hugo Norberto.	Os Estágios Curriculares Supervisionados I-II-III na Licenciatura do CEFD/UFMS: a confirmação ou não do ser professor de Educação Física... na escola	Revista Formação@Docente
6	2015	FERREIRA, Arthur Vianna.	O uso da fenomenologia nas práticas de estágio supervisionado para licenciaturas	REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior
7	2016	NETO, Anselmo João Calzolari. BOZZINI, Isabela Custódio Talora. FURLAN, Elaine Gomes Matheus.	O estágio de regência na aprendizagem da docência em química e em biologia	Laplage em Revista (Sorocaba),
8	2016	GAMA, Renata Prenstteter.	Alguns desafios na condução dos estágios nos cursos de licenciatura	Laplage em Revista (Sorocaba),
9	2015	GUERTA, Rafael Soave. CAMARGO, Cristiane Cordeiro de.	Comunidade de aprendizagem da docência em estágio curricular obrigatório: aprendizagens evidenciadas pelos licenciandos	Ciênc.Educ., Bauru
ARTIGOS COSULTADOS NO PORTAL DE PERIÓDICOS COM A TEMÁTICA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL				
Nº	ANO	AUTOR/A(s)	TÍTULO	PERIÓDICO
1	2017	SOUZA, Francisco das Chagas Silva.; RODRIGUES, Iaponira da Silva.	Formação de Professores para Educação Profissional no Brasil: Percurso Histórico e Desafios Contemporâneos	Rev. HISTEDBR On-line
2	2013	BARBOSA, Leila.; AOYAMA, Cristina.	A filosofia da tecnologia e a formação de professores da educação profissional: algumas reflexões.	Revista Eixo
3	2014	GANDRA, Lucas Pereira.; FIGUEIREDO, Carlos Vinícius da Silva.	Formação de Professores/Educação Profissional: O Perfil do Docente Ingressante no IFMS Câmpus Coxim	HOLOS
4	2013	LIMA, Fernanda Bartoly	A Formação de Professores nos Institutos	Revista Eixo

		Gonçalves.	Federais: Perfil da Oferta.	
5	2018	CORRÊA, Adriana Katia.; SORDI, Mara Regina Lemes de.	Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema Único de Saúde e a Política de Formação de Professores	Texto e Contexto Enfermagem
6	2018	VIEIRA, Marilandi; Maria Mascarello.	Formação de professores da educação profissional: análise de produções acadêmicas	HOLOS
7	2015	FERRARI, Ana Carolina Machado. ABREU, Fernanda Aparecida da Mata.	Formação de professores para a educação profissional inclusiva: relato de uma experiência	Revista Tecer
8	2012	ANTUNES, Claudia Pereira. BERGAMASCHI, Maria Aparecida.	Formação de professores indígenas numa perspectiva intercultural.	Práxis Educativa
9	2014	LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves; SILVA, Kátia Augusta.	.A concepção de formação de professores nos institutos federais: um estudo dos discursos políticos	HOLOS
10	2016	LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves.	Os Institutos Federais como um novo <i>locus</i> de formação de professores.	Movimento Revista de Educação
11	2016	OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales.	A formação de professores para a Educação Profissional e o Plano Nacional de Educação (PNE): quais as perspectivas?	HOLOS
12	2014	GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana Lana.	Os professores da educação profissional: saberes e práticas	Cadernos de Pesquisa
13	2016	SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues.	Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos sobre as novas diretrizes para a formação de professores da educação profissional: identidades profissionais em construção	HOLOS
14	2011	FARTES, Vera.; SANTOS, Adriana Paula Q. Oliveira.	Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da Educação Profissional e Tecnológica	Cadernos de Pesquisa
15	2016	RODRIGUES, Marcela R. S. L.	Formar-se para ensinar na educação profissional, científica e tecnológica: experiência de um Instituto Federal	Revista Eventos Pedagógicos
16	2017	SOUZA, Francisco das Chagas Silva.	Percurso formativo de engenheiros professores da educação profissional e tecnológica	Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]
17	2011	VALENTIM, Silvaní dos Santos.	Questões étnicorraciais: a relevância na prática didático-pedagógica dos professores do curso Técnico em Mecânica do CEFET-MG	Revista Thema
18	2011	MACHADO, Lucilia Regina de Souza.	O desafio da formação dos professores para a EPT e proeja.	Educ. Soc.
19	2017	CARVALHO GUEDES, Isabella Abreu; SANCHEZ, Liliane Barreira.	A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá: um estudo de caso	HOLOS
20	2017	SILVA, Silvia Helena dos Santos Costa e; SOUZA, Francisco das Chagas Silva.	Bacharéis que se tornam professores: inserção e prática profissionais de engenheiros no ensino superior	HOLOS

Fonte: Elaborado a partir de consulta no Portal de Periódicos da CAPES.

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Pesquisa:** Emancipação-regulação do conhecimento: estágio curricular e formação de professores para a educação profissional

**Pesquisadora:** Fabiane da Silva Montoli

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cheron Zanini Moretti

**Instituição:** Universidade de Santa Cruz do Sul – Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

**Telefone para contato:** (XX) XXX-XXXXXX

Prezado (a):

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “Emancipação-regulação do conhecimento: estágio curricular e formação de professores para a educação profissional”. Trata-se de uma investigação qualitativa que busca compreender as contradições entre regulação e emancipação do conhecimento no âmbito do estágio curricular, bem como os processos formativos desenvolvidos durante o estágio curricular e suas contribuições para a formação docente na educação profissional. Sua participação envolve uma entrevista que será gravada/transcrita e utilizada como fonte para a pesquisa e discussão.

Fui informado (a):

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros aspectos relacionados à pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo;
- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e de que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos vinculados à pesquisa.

Nesses termos e considerando-me livre e esclarecido (a), consinto em participar da pesquisa proposta.

Esse documento foi elaborado em duas vias, permanecendo uma com o (a) participante e outra com a pesquisadora.

---

Assinatura da Pesquisadora

---

Assinatura do (a) Participante

---

Local e Data

## APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM ESTAGIÁRIOS/AS

### Dados da/do Entrevistada/o

Nome:

Idade:

Formação: Graduação/Pós-graduação

Atuação profissional:

Experiência anterior de atuação na docência:

Curso técnico em que realiza o estágio:

Disciplina:

### Dados de contexto da entrevista:

Data da entrevista:

Início da entrevista:

Término da entrevista:

Local da entrevista:

Conte-me...

*...o que aconteceu no seu estágio...*

- experiências significativas/importância/contribuição do estágio para a sua formação
- sentidos da realização do estágio/papel do estágio
- relação teoria e prática no estágio
- relações com os conteúdos/compreensão da realidade/demandas da prática
- metodologias propostas e desafios da prática de estágio
- relação com o/a professor/a regente e estudantes
- autopercepção como educador/a/compromisso como educador/a
- construção da autonomia na prática pedagógica
- percebe movimentos institucionais de reflexão, planejamento, modos de agir em relação aos estagiários/as

## **APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES/AS REGENTES**

### **Dados da/do Entrevistada/o**

Nome:

Idade:

Formação: Graduação/Pós-graduação

Tempo de atuação na docência:

Curso(s) técnico(s) em que atua:

Disciplinas:

### **Dados de contexto da entrevista:**

Data da entrevista:

Início da entrevista:

Término da entrevista:

Local da entrevista:

Conte-me...

*....de seu trabalho, das suas experiências na relação com os estagiários/as...*

- preparação/planejamento para receber estagiários/as
- experiências em acolher estagiários/as do curso de formação de professores
- sentidos da realização do estágio e papel do/a professor/a regente da escola
- acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos/as estagiários/as
- presença do estagiário/a e rotinas da disciplina, do curso, da escola
- contribuições para a sua prática docente a partir do acolhimento de estagiários/as
- saberes específicos do exercício profissional docente
- percebe movimentos institucionais de reflexão, planejamento, modos de agir a partir da presença de estagiários/as