

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Elimar Ponzzo Dutra Leal

**PROGRAMA BOLSA ESTÁGIO FORMAÇÃO DOCENTE: a concepção de estágio
não obrigatório e o papel dos atores na política capixaba**

Juiz de Fora
2019

Elimar Ponzzo Dutra Leal

**PROGRAMA BOLSA ESTÁGIO FORMAÇÃO DOCENTE: a concepção de estágio
não obrigatório e o papel dos atores na política capixaba**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Beatriz de Basto Teixeira

Juiz de Fora

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Leal, Elimar Ponzzo Dutra.

PROGRAMA BOLSA ESTÁGIO FORMAÇÃO DOCENTE : a concepção de estágio não obrigatório e o papel dos atores na política capixaba / Elimar Ponzzo Dutra Leal. -- 2019.

252 f. : il.

Orientadora: Beatriz de Basto Teixeira

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Políticas de Formação Inicial de Professores. 2. Programa Bolsa Estágio Formação Docente. 3. Estágio não obrigatório. 4. Ciclo de Políticas. 5. Relação teoria-prática. I. Teixeira, Beatriz de Basto, orient. II. Título.

Elimar Ponzzo Dutra Leal

**PROGRAMA BOLSA ESTÁGIO FORMAÇÃO DOCENTE: a concepção de estágio
não obrigatório e o papel dos atores na política capixaba**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Beatriz de Basto Teixeira – Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^a Dr.^a Andreia Rezende Garcia Reis
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^a Dr.^a Hilda Aparecida da Silva Linhares Micarello
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^a Dr.^a Celia Maria Fernandes Nunes
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia de Oliveira
Universidade Estadual de Minas Gerais

Ao meu filho, Bento, que por meio de seu sorriso inocente de criança, me faz entender a força maior do amor para seguir na luta, sempre...

Ao meu marido Danilo, que não me deixou esmorecer perante as dificuldades...

A todos que conseguiram sair da condição de seres determinados, para serem autores de sua própria história...

AGRADECIMENTOS

Concluir um Doutorado no contexto em que estamos e diante da minha história de vida é uma vitória grande, que representa muita luta e persistência. Ninguém caminha sozinho; ao construir nossa história, afetamos e nos deixamos afetar pelas pessoas que estão conosco neste trilhar, em todo o período ou em parte dele. Não posso deixar de agradecer a algumas delas, pois foram essenciais para que eu pudesse chegar até aqui e ser a primeira doutora da família. Primeiramente, agradeço a Deus, pela força espiritual constante e pelos propósitos em minha vida.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, especialmente ao PPGE, por me possibilitar desenvolver este estudo e ampliar minha formação. Estendo meu agradecimento aos professores das disciplinas cursadas pelas contribuições inestimáveis.

À Professora Beatriz de Basto Teixeira, por ter acreditado em mim, pela segurança, comprometimento, competência e dedicação durante todo o processo.

Às professoras Andreia Rezende Garcia Reis, Celia Maria Fernandes Nunes, Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, Lara Carlette Thiengo, Maria Assunção Calderano, Rita de Cássia de Alcântara Braúna e Rita de Cássia Oliveira, pelas valiosas contribuições a este trabalho.

À Sedu-ES, à Ufes e a todos os profissionais que me acolheram, aceitaram participar da pesquisa e possibilitaram este estudo.

Aos profissionais e colegas do PPGE/UFJF, pela vivência, paciência e presteza. Com certeza, as trocas de experiências, a amizade e as estadias foram essenciais para trilhar esta caminhada e vencer as longas viagens.

Aos amigos, obrigada por me acolherem de variadas formas quando eu mais precisava e também por entender minha ausência. Prefiro não citar nomes para não esquecer ninguém, todos foram igualmente importantes, mesmo na ausência.

Aos meus pais, Marcos e Elisa, espíritos de luz. A presença física fez muita falta especialmente nos momentos de angústia, mas acredito que as vibrações positivas emanam de vocês para que eu persista, caminhando firme e com fé.

Ao meu marido, Danilo, pelo apoio incomparável, pela admiração e pela família que pudemos construir; seu amor e dedicação me dão mais força a cada dificuldade. Ao meu filho, Bento, amado, abençoado. Chegou ao meio desta caminhada, mas para preencher meu coração de amor e luz, e me mostrar que a vida tem um significado muito mais profundo.

Aos meus parentes de sangue e “famílias” de coração, pela força e torcida constantes.

RESUMO

O estágio é visto como componente curricular profícuo ao desenvolvimento profissional docente na formação inicial por possibilitar a inserção na realidade profissional. Contudo, ainda aparece como ponto nevrálgico, seja na modalidade obrigatória ou não obrigatória. Além disso, em um estado do conhecimento realizado para o desenvolvimento desta pesquisa, publicações voltadas ao estágio não obrigatório inexistem e as que tratam do estágio obrigatório representam menos de 1% do total mapeado, o que justifica a importância desse estudo. O objetivo geral desta tese é analisar o Programa Bolsa Estágio Formação Docente enquanto política estadual voltada ao estágio não obrigatório na formação inicial de professores, problematizando suas potencialidades e lacunas para o desenvolvimento profissional docente, haja vista a integração teoria-prática. Os diálogos e análises tecidas foram embasados em referências, destacando as principais que discutem sobre formação de professores e seus desafios, sobre o estágio e sobre desenvolvimento profissional docente. O Programa em análise foi criado em 2010 pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo. Partiu-se do pressuposto de que esta política, com duração de nove anos, seria um potencial para o desenvolvimento profissional dos futuros docentes, por meio das atividades vivenciadas no estágio não obrigatório. Conforme documentos oficiais, a criação do Programa se relaciona ao contexto mais amplo das políticas de formação inicial e, no cenário capixaba, especialmente, a partir de estudo realizado em 2009, pela Fundação Carlos Chagas, que evidenciou fragilidades nos currículos dos cursos de licenciatura do Estado. Em termos metodológicos, esta pesquisa se alinha à abordagem qualitativa, pautada pelo ciclo de políticas, tendo sido utilizada a análise bibliográfica e documental, bem como a análise de conteúdo de entrevistas realizadas no ano de 2017 com gestores e formadores envolvidos com o Programa, selecionados mediante a técnica *snowball*. A análise documental realizada evidenciou que os pressupostos básicos do Programa, como constam em seus documentos fundadores, demonstram alinhamento com as principais discussões acadêmicas e a legislação vigente, as quais veem o estágio como ato educativo e potencial para a integração teórico-prática na formação, haja vista a inserção no campo profissional. A finalidade básica do PBEFD é contribuir para a formação inicial mediante tal integração, e os documentos prescrevem um papel ativo dos atores envolvidos. De modo geral, as análises realizadas neste estudo indicam o distanciamento entre o que é previsto nos documentos do Programa e o que é realizado. Dentre as principais potencialidades do Programa encontradas têm-se a possibilidade do contato com a realidade profissional e o pagamento da bolsa aos estagiários vinculados. Enquanto lacunas significativas desta proposta foram constatadas a falta de envolvimento da IES como instituição formadora e o inexistente acompanhamento das atividades desenvolvidas no estágio. Com isso, tende a prejudicar a integração teoria-prática e o processo de desenvolvimento profissional docente, haja vista a fragilidade na parceria entre as principais instituições formadoras (universidade e escola).

Palavras-chave: Políticas de Formação Inicial de Professores. Programa Bolsa Estágio Formação Docente. Estágio não obrigatório. Ciclo de Políticas. Relação teoria-prática.

ABSTRACT

The intra-curricular internship program is an advanced component of the university teaching training as it allows the graduate student into the professional reality of a teacher's life, being a component, which is considered a foremost point whether it appears in compulsory or not compulsory form. Although there are no records of research publications aimed at the non-obligatory internships until now and those that deal with the mandatory internships represent less than 1% of the total researches mapped, these findings justified the importance of a study about this issue. Given this the aim of this dissertation is to analyze the intra-curricular internship program as a state policy focused on the non-compulsory form at the onset of the university teaching training, at the same time, problematizing the potentialities and gaps in the course of the teaching abilities development, considering the theory-practice integration. The analyzes were based on the main references which highlighted the issues of teacher training and its challenges as well the acquirement of teaching skills through intra-curricular internship programs. The program under analysis was created back in 2010 by the State Education Department of Espirito Santo. The starting point was the assumption that these nine-years long educational policy would be a potential opportunity of professional growth for the future teachers, through the activities experienced in the non-compulsory internship. According to official documents the internship program foundation was related to a broader context of initial teaching training policies, and regards to the Espirito Santo state scenario, it was found evidences of weakness in the program curriculum as show by the studies carried out in 2009 by the Carlos Chagas Foundation. Methodologically, this research is aligned with the qualitative approach which is guided by the policy cycle of bibliographical and documentary analysis, as well as the content analysis of interviews selected using the snowball technique and conducted in 2017 with managers and trainers involved in the program. The documents analysis pointed that the basic assumptions of the Program, as set out in its founding documents, demonstrate alignment with the main academic discussions and current legislation, which views the internship program as an potential educational act of integration between theory and practice in teaching education, considering their insertion in the professional field. The main purpose of internship program is to contribute in the initial training through such integration, and the analyzed documents prescribe an active role of the actors involved. In general, the analyzes carried out in this study indicate that there is a reality distance between what is foreseen in the program foundational documents and what is actually done. Among the main potentialities found in the program there is the opportunity of having an experience closer to the teacher's reality with a remuneration provided by a scholarship. Whereas there were significant gaps in the program policies, it was also found a lack of involvement by the training institutions and a non-existent follow-up for the activities carried out during the internship. Herewith, there is this undermine tendency to the theory-practice integration and the acquirement of professional teaching skills, given the partnership fragility between the main training institutions (universities and schools).

Keywords: Initial Teacher Training Policies. Internship Program Teacher Training. Stage not required. Policy Cycle. Theory-practice relationship.

LISTA DE SIGLAS

AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
Cadis	Comunicação a Distância
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação
CBC	Currículo Básico Comum
CBEE	Currículo Básico das Escolas Estaduais
Cefope	Centro de Formação dos Profissionais da Educação
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
Cefam	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
Cepe	Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CP	Conselho Pleno
DAA	Departamento de Apoio Acadêmico
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
EAD	Educação a Distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ES	Espírito Santo
Faes	Faculdades Integradas Espírito Santenses
Faperj	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FCC	Fundação Carlos Chagas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Forumdir	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
Fucape	Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças

Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Gegep	Gerência de Gestão de Pessoas
Gefor	Gerência de Formação do Magistério
Geped	Gerência de Estudos, Pesquisa, Qualificação e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação
GT	Grupos de Trabalho
HEM	Habilitações Específicas para o Magistério
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
ONG	Organização Não Governamental
Obeduc	Observatório da Educação
Orealc	Organization of Ibero-American States
Paebes	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
Parfor	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PBEFD	Programa Bolsa Estágio Formação Docente
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
Profir	Programa Especial de Formação de Professores da Zona Rural
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
PSB	Partido Socialista Brasileiro

Raar	Roteiro de Acompanhamento Analítico-Reflexivo
Rape	Roteiro de Acompanhamento da Prática de Ensino
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sedu-ES	Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo
SEE	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
SRE	Superintendência Regional de Educação
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCL	Faculdade Centro-Leste
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Organização e análise teórico-metodológica dos dados.....	21
Quadro 2 – Periódicos selecionados para mapeamento do Estado do Conhecimento (2010-2019) e instituição que se vincula	29
Quadro 3 – Quantitativo dos artigos publicados, por periódico, instituição a qual se vincula e ano(s) da publicação (2010-2019).....	32
Quadro 4 – Organização das publicações e categorias de análise, conforme relação com os objetivos específicos deste estudo.	33
Gráfico 1 - Demonstração quantitativa do mapeamento sobre estágio, por categorias (2010-2019).....	34
Quadro 5 - Pressupostos centrais da Lei 11.788/2008 que representam aproximações prescritivas para a concepção de estágio, tendo em vista o desenvolvimento profissional docente.....	84
Quadro 6 – Concepção de estágio associada à matriz epistemológica que embasa a formação inicial de professores.	93
Quadro 7 – Pressupostos que indicam aspectos facilitadores ao estágio como componente da formação inicial na perspectiva de desenvolvimento profissional docente	94
Figura 2 – Diagrama do contexto de influência global relacionado ao PBEFD.....	111
Figura 3 – Diagrama do contexto de influência local relacionado ao PBEFD no Estado do ES.....	119
Quadro 8 – Número de contratos didáticos analisados, por região das escolas da SRE/Sedu-ES e cursos da UFES.....	132
Quadro 9 – Atribuições legais aos atores do PBEFD, conforme instituições vinculadas	137
Quadro 10 – Caracterização do primeiro grupo de participantes da pesquisa: Gestores da Sedu-ES.....	144
Quadro 11 – Caracterização do segundo grupo de participantes da pesquisa: Gestores da Ufes	146
Quadro 12 – Caracterização do terceiro grupo de participantes da pesquisa: Formadores da Ufes.....	148
Quadro 13 – Comparativo entre as fragilidades do estágio não obrigatório do PBEFD e os principais problemas relativos ao estágio obrigatório nos cursos de formação inicial.....	199
Quadro 14 – Potencialidades do PBEFD para a formação inicial de professores, segundo os grupos entrevistados.....	200
Quadro 15 – Lacunas do PBEFD para a formação inicial de professores, segundo os grupos entrevistados	201

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de artigos de abordam estágio, por tipo de fonte e ano (2010-2019)	30
Tabela 2 – Quantitativo e percentual de bolsas oferecidas, conforme ano de assinatura do contrato e tipo de IES	121
Tabela 3 – Quantitativo nacional de concluintes das licenciaturas, presencial e a distância, por tipo de IES.	122
Tabela 4 – Quantitativo do estado do Espírito Santo de concluintes das licenciaturas, presencial e a distância, por tipo de IES	122
Tabela 5 – Quantitativo e percentual de bolsas oferecidas pelo PBEFD em relação ao número de concluintes nas licenciaturas, por tipo de IES e ano	123
Tabela 6 – Quantitativo e percentual de bolsas oferecidas pelo Programa Bolsa Estágio na UFES, por ano de início do contrato e curso de licenciatura.....	124
Tabela 7 – Quantitativo e valor aproximado no pagamento de bolsas pela Sedu-ES aos estagiários e ao CIEE, conforme ano de assinatura do contrato	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O QUE DIZ A LITERATURA?	27
1.1 UM ESTADO DO CONHECIMENTO: FONTES DE BUSCA E CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	28
1.1.1 Sobre Políticas de Estágio/Formação Inicial	34
1.1.2 Sobre Execução e Metodologias de Estágio	36
1.1.3 Sobre Papel dos Atores no Estágio	53
1.1.4 Sobre Concepção de Estágio	55
1.1.5 Sobre Outras Publicações.....	67
1.2 O ESTÁGIO E A PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL	70
2 O PROGRAMA BOLSA ESTÁGIO FORMAÇÃO DOCENTE: DA CRIAÇÃO À PRESCRIÇÃO DA POLÍTICA	95
2.1 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NA CRIAÇÃO DO PROGRAMA: ENTRE O GLOBAL E O LOCAL	95
2.2 O PBEFD EM TEXTOS: A PRESCRIÇÃO DA PROPOSTA NO ESTADO DO ES.....	127
3 O PBEFD EM AÇÃO: A OPERACIONALIZAÇÃO DA PROPOSTA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO	141
3.1 SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA EMPÍRICA	142
3.2 SOBRE A ATUAÇÃO DOS ATORES DO/NO PROGRAMA: LANÇAMENTO, EXECUÇÃO E ACOMPANHAMENTO DA POLÍTICA NO ES.....	150
3.3 POTENCIALIDADES E LACUNAS DO PROGRAMA E A CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO SUBENTENDIDA	186
À GUIA DE CONCLUSÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	209
REFERÊNCIAS	221
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada - gestores da Sedu-ES	234
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada - gestores da Sedu-ES/CIEE	237
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada - gestores da UFES	240
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada - formadores da UFES	243
ANEXO 1 – Modelo de Contrato Didático do PBEFD utilizado no período de 2012 a 2017	246

INTRODUÇÃO

Ao acompanhar as políticas educacionais nas últimas três décadas, é possível perceber o lugar de centralidade que o professor e, por conseguinte, a sua formação, passa a assumir no tocante à promoção ou garantia da ‘qualidade’ da educação. Todavia, torna-se fundamental avaliar as concepções gerencialistas que, na década de 1990, influenciaram o contexto da Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, pois neste processo a ênfase na formação do professor derivou de um movimento de culpabilização destes profissionais (SHIROMA, 2016). As proposições para a formação estavam articuladas às recomendações dos organismos internacionais para a Educação desde o final do século XX (EVANGELISTA; SHIROMA, 2014). Tedesco (2015) assevera que a atual situação dos docentes configura um consenso geral no reconhecimento de que a qualidade da educação depende da qualidade do trabalho destes profissionais; por outro lado, a percepção social desta profissão tem sido marcada por desprestígio, situada num processo mais amplo de massificação, desprofissionalização e deterioração das condições do trabalho docente.

A centralidade da formação de professores nas políticas e debates nacionais teve como marco legal, do ponto de vista deste estudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 30 de dezembro de 1996, especialmente mediante a exigência de formação em nível superior e a previsão de uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, prenunciada desde a Constituição Federal (CF) de 1988. Em momento posterior à redemocratização, e com a expansão da escola pública aumentou a necessidade de um contingente maior de professores para atender à demanda crescente por acesso à educação escolar. Esta demanda passou a fundamentar e orientar as políticas educacionais posteriores à LDB de 1996.

Desse período em diante, destacam-se algumas iniciativas, representadas sob a forma de propostas/programas políticos, no sentido de reforçar a importância da formação inicial no campo educacional, bem como a valorização dos estágios neste percurso. A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006¹ foi considerada por Gatti (2011) como uma política emergencial. Veio para atender a um perfil de oferta de cursos de licenciatura ou complementação pedagógica, para professores que atuavam sem formação superior na área. Já o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)², instituído em 2007, contribuiu para criar e expandir cursos de licenciaturas nas universidades públicas

¹ O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.

² Pelo Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

brasileiras. O Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (Parfor), lançado em 2009, teve como objetivo induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que, no exercício da docência na rede pública de educação básica, não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula. E, aproximando das práticas de formação inicial nas instituições de educação básica e, portanto das concepções de estágio, tem-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que visa fomentar a iniciação à docência de estudantes de licenciaturas preparando-os para a formação docente (BRASIL, 2007). Os programas destacados constituem a política de formação inicial de professores no Brasil das últimas décadas. Diante deste conjunto de iniciativas, importa problematizar que se trata de programas isolados, como foram aqueles formulados no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, emergencialmente como um grande guarda-chuva para abrigar a operacionalização dos programas do MEC (MALINI, 2009).

No sentido de estabelecer uma política nacional de formação de professores, prevista desde a CF/1988 e a LDB/1996, como dito anteriormente, destaca-se a promulgação do Decreto nº 6.775, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério e tem como princípios a formação docente em todos os níveis como compromisso do Estado; efetivado por meio da colaboração entre os entes federados e para o desenvolvimento de propostas de melhoria da qualidade da educação; o reconhecimento da escola como espaço importante na formação inicial; e a articulação entre formação inicial e a continuada (BRASIL, 2009).

No âmbito curricular, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP) (BRASIL, 2015)³, considerada uma proposta para a política de formação que incorporou os pressupostos das principais entidades ligadas à educação⁴, a fim de articular a teoria e a prática, bem como os dois níveis de ensino na formação inicial e na continuada. Na perspectiva destas diretrizes, o proficiente diálogo entre universidade e educação básica torna-se um dos requisitos estruturantes do processo formativo. Para Dourado (2015, p. 307), as referidas Diretrizes para a formação docente

³ Promulgadas pela Resolução nº 2, de 1º de julho 2015, editada pelo Conselho Pleno (CP), órgão do Conselho Nacional de Educação (CNE). Conforme Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017, o prazo para alterações nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura é de 3 anos, a contar da data de publicação das referidas diretrizes.

⁴ Destas, são destacadas a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

alicerçam-se na “[...] *práxis* docente como expressão da articulação entre teoria e prática e [na] exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão”. Mesmo hodiernos para avaliar efeitos, considerando ainda o movimento do Ministério da Educação (MEC) no sentido de aprovar, junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), uma Base Nacional para a Formação de Professores⁵, tais pressupostos indicam a pretensão de superar a distância entre a formação e a realidade pedagógica, que permanece veemente no modelo de formação vigente no Brasil. Cabe ressaltar que a legislação reforça a importância de estágios e programas de iniciação científica, que, se bem estruturados, têm a capacidade de aproximar o saber acadêmico do saber pedagógico, podendo repercutir de forma positiva na atuação docente e em melhorias no ensino.

Importa destacar, no ano de 2017, durante o governo do pemedebista Michel Temer (2016-2018), o lançamento da Política Nacional de Formação de Professores, pautada essencialmente pelo Programa Residência Pedagógica⁶. Em linhas gerais, o objetivo do Programa é a criação e reformulação de estágios em docência, visando elevar a qualidade da formação inicial. Nesse sentido, o estágio curricular assume importante papel como espaço para construção de experiências docentes na formação inicial. Enquanto componente curricular obrigatório nos cursos de formação inicial de professores, constitui a ligação entre as duas instâncias formadoras, qual sejam, a universidade e a escola de educação básica (LÜDKE, 2015).

Todavia, a pesquisa desenvolvida nesta tese parte do pressuposto de que o estágio permanece como um dos pontos nevrálgicos desta formação, uma vez que há, especialmente neste componente curricular, significativa distância/não correspondência entre o inicialmente objetivado e o efetivamente cumprido, ainda que seja considerado um dos componentes curriculares que melhor possibilitam a integração entre as dimensões teoria-prática. Nesse sentido, André (2015) adverte que o estágio não tem cumprido com seu propósito de inserir efetivamente o aluno no campo profissional. Gatti (2015, p. 238) corrobora essa opinião, afirmando que “[...] os estágios, na maioria das instituições de ensino superior, carecem de um projeto que oriente a atividade dos licenciandos-estagiários”.

Sendo assim, evidencia-se a importância do estudo proposto, em relevo as maiores dificuldades observadas por pesquisas acadêmicas que abordam esse componente curricular

⁵ Cf.: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72141>. Acesso em: 20 dezembro 2018.

⁶ Instituído pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, editada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

(CALDERANO, 2012, 2013a, 2013b; CYRINO; SOUZA NETO, 2013, 2015; GATTI; NUNES, 2009; GATTI *et al.*, 2015; PIMENTA, 2012; PIMENTA; LIMA, 2012), mostram que as dificuldades estão relacionadas às estruturas organizacionais e aos recursos humanos e financeiros das Instituições do Ensino Superior (IES). Estas dimensões da oferta da formação inicial limitam o acompanhamento efetivo dos discentes por parte dos formadores, que vivenciam a sobrecarga de trabalho (ou à falta de dedicação exclusiva) e o acúmulo de funções. Estes problemas tendem a inviabilizar ou dificultar o acompanhamento efetivo dos estagiários na realidade escolar. Também é importante destacar a pouca e complexa integração entre IES e as escolas de educação básica, traduzida basicamente pela delimitação imprecisa dos papéis a serem exercidos por cada profissional na orientação e encaminhamento do estágio, bem como a pouca perceptibilidade quanto aos pressupostos desse momento formativo. Ao exposto, o estudo de Calderano (2013a) corrobora a importância acadêmica deste trabalho. Buscando analisar as ações desenvolvidas por professores da educação básica na função de supervisores do estagiário curricular, a autora constatou a falta de clareza das concepções teórico-práticas sobre o estágio curricular, reconhecendo a urgência de um projeto pedagógico consistente das IES para a formação inicial de professores.

A problemática aqui proposta adquiriu maior importância após se ter constatado, no mapeamento realizado no conjunto de trabalhos publicados nos encontros da ANPed e da Anpae, bem como em periódicos nacionais⁷, circunscrito ao período de 2010 a 2019, que menos de 1% das produções se referiam a políticas voltadas para a formação inicial de professores. Refinando e atualizando essa busca com enfoque no estágio na formação inicial de professores, dos 4.213 trabalhos publicados nas referidas fontes, 35 (0,8%) discutem esse componente da formação, na modalidade obrigatória. No que tange ao estágio não obrigatório não foi encontrado nenhum artigo no mapeamento realizado.⁸ Cabe considerar, pois, que os números encontrados são pequenos, inversamente proporcionais à complexidade do tema, sendo este um dos motivos que reforçam a pertinência da realização desta pesquisa.

Imbuída da compreensão desta temática, após a constatação de como se mostram pertinentes pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de propostas políticas para o estágio na formação inicial de professores, optou-se por analisar especificamente o Programa Bolsa Estágio Formação Docente (PBEFD), acreditando na importância que o estágio não

⁷ Trata-se de periódicos de relevância nacional e com Qualis 1, conforme divulgação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (Capes) no ano de 2015, a saber: Cadernos de Pesquisa; Cadernos de Pesquisa em Educação; Educação e Pesquisa; Educação e Sociedade; Educação em Foco; Educar em Revista; e Revista Brasileira de Educação.

⁸ O referido mapeamento é apresentado de forma detalhada no primeiro capítulo desta tese.

obrigatório possui no sentido de articular os campos de formação inicial e continuada, além de propiciar o contato do futuro profissional com a vivência profissional. O referido Programa foi instituído pelo Governo do Estado do Espírito Santo por meio do Decreto nº 2.563-R, de 11 de agosto de 2010, na Gestão de Paulo Hartung. Desde a sua criação, ofereceu, no período de 2012 a 2017, 2.168 bolsas remuneradas de estágio em escolas públicas da rede estadual do Espírito Santo aos discentes de licenciaturas de IES públicas e privadas do estado. Gatti, Barreto e André (2011) consideram o referido Programa como uma iniciativa importante, uma vez que é uma das poucas políticas desenvolvidas com o objetivo de aperfeiçoamento do estágio nos cursos de licenciaturas.

Importante mencionar que a necessidade de melhorias nas estruturas curriculares dos cursos de formação inicial no estado do Espírito Santo é desdobramento de um estudo/diagnóstico realizado pela Fundação Carlos Chagas e coordenado pelas professoras Bernardete Angelina Gatti e Marina Muniz Rossa Nunes, a partir da solicitação da Secretaria Estadual de Educação (Sedu-ES). O diagnóstico, publicado em 2009, indica problemas no currículo da formação inicial de professores, a partir da análise de 58 propostas curriculares no estado do ES, abrangendo os cursos de Letras (7), Matemática (8), Ciências Biológicas (9) e Pedagogia (34). Entre os problemas levantados pela análise dos referidos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de IES públicas e privadas feita pelas autoras, pode ser ressaltada a fragilidade das propostas de estágio, em especial a imprecisão de seus objetivos e ementas, assim como a ausência de produtos advindos da sua realização.

Diante da problematização posta, buscou-se desvelar o objeto desta pesquisa, compreendendo: a caracterização do Programa; a sua relação com as políticas de estágio desenvolvidas no cenário nacional; o papel dos atores desta/nesta proposta; as contribuições e as lacunas do Programa para a formação inicial docente, em especial no que concerne à relação entre teoria-prática. Ademais, faz-se importante investigar se os pressupostos legais e mecanismos de execução do PBEFD se aproximam ou se distanciam de uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente, haja vista o estágio, tanto na modalidade obrigatória, quanto na não obrigatória, possa ser considerado componente curricular profícuo para a formação profissional no que diz respeito aos conhecimentos próprios da docência, uma vez que, ambos possibilitam inserção na realidade profissional escolar. Tais problematizações estão, de modo geral, articuladas ao interesse neste (a) campo/possibilidade formativa, visto

que as impressões adquiridas durante minha vivência enquanto profissional da educação⁹ se aproximam das discussões realizadas ao longo da trajetória acadêmica percorrida. Mais especificamente, esta pesquisa se relaciona com o trabalho desenvolvido durante o Mestrado em Educação, realizado na Universidade Federal de Viçosa (LEAL, 2013), que teve como objetivo analisar três propostas curriculares de cursos de Pedagogia em universidades públicas mineiras. Deste estudo destacou-se, na oportunidade, a concepção alargada da docência, que acarreta um ‘inchaço curricular’, a fim de dar conta da formação do *hiperprofissional* pedagogo, bem como as fragilidades que ainda vigoram na relação teoria-prática na/da formação inicial docente, chamando atenção para a dicotomia persistente entre estas duas dimensões.

De forma mais ampla, dentre os aspectos deficitários, destacam-se aqueles relacionados à característica fragmentária, dispersa e imprecisa dos currículos e das ementas; o baixo percentual de matérias pedagógicas na formação dos professores; e, dentre estas, especificamente, a falta de clareza observada nas ementas dos estágios curriculares, bem como a indefinição de produtos advindos dessa vivência no futuro campo profissional (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, 2010; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; GATTI, 2014; GATTI *et. al.*, 2013, 2015). Por outro lado, sabe-se que nos últimos anos houve aspectos que podem ser considerados avanços em relação aos estágios na formação inicial de professores, dentre os quais se evidenciam: a valorização da dimensão prática, com aumento da carga horária destinada a esses componentes no currículo de cursos de licenciatura, em especial a partir das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2002, 2015); o reconhecimento da escola como lócus de formação; a concepção de estágio como ação educativa e

⁹ Estando em contato com os cursos de formação inicial de professores desde a graduação, o interesse pelo estágio enquanto campo de pesquisa sempre esteve presente, tanto no contexto da graduação em Pedagogia quanto no contexto de atuação profissional como pedagoga da educação básica e também como formadora de professores, pois ficavam evidentes as lacunas que ainda se encontravam nesse processo. Logo no início do percurso de atuação profissional como pedagoga da rede pública e privada do Espírito Santo, a atenção se voltou para o despreparo com que os professores recém-formados chegavam às escolas e as dificuldades que encontravam para lidar com as exigências da profissão na realidade escolar, tais como organização e planejamento a partir das necessidades de aprendizagem específicas de cada estudante; dificuldades de relacionamento e falta de postura profissional diante seus pares; baixo envolvimento coletivo para a construção de propostas de melhoria para o processo ensino-aprendizagem, entre outras. Posteriormente, como formadora de professores na rede privada de ensino do ES, pude observar o outro lado da questão, ou seja, os desafios que impossibilitavam uma maior articulação da teoria com a realidade escolar no percurso da formação inicial, dentre os quais se destacam: a característica do público ingressante em cursos de licenciatura, predominantemente formado por pessoas que trabalham fora da área educacional, o que dificulta sua inserção contínua na realidade escolar e a execução de estágios com maior dedicação; a oferta noturna da maioria dos cursos de licenciatura, que impede que esse contato com as escolas de educação básica seja viabilizado em horário de aula, uma vez que, elas funcionam, em sua maior parte, no período matutino e vespertino; a estrutura administrativa e financeira das instituições, que não dispensam carga horária e remuneração condizentes com o número de alunos a serem acompanhados, o que inviabiliza um acompanhamento mais efetivo destes momentos de integração teórico-práticos, especialmente nos estágios.

supervisionada no ambiente de trabalho, devendo ser incorporado ao projeto pedagógico de curso e integrado ao itinerário formativo do estudante (BRASIL, 2008); a importância da parceria entre IES e instâncias governamentais na formação docente, estabelecida, inclusive, por meio de convênios.

Tendo em vista as reflexões trazidas, o diálogo com a literatura, as justificativas apresentadas e a experiência vivenciada enquanto pedagoga e formadora de professores, a pesquisa que se buscou desenvolver nesta oportunidade do curso de Doutorado¹⁰ teve como **objetivo geral** analisar o Programa Bolsa Estágio Formação Docente enquanto política estadual voltada ao estágio não obrigatório na formação inicial de professores, problematizando suas potencialidades e lacunas para o desenvolvimento profissional docente, haja vista a integração teoria-prática.

Para tanto, foram definidos os seguintes **objetivos específicos**:

- ✓ Identificar o cenário, as motivações e os princípios norteadores da criação e implantação do Programa, situando-o no conjunto mais amplo das políticas de estágio na formação inicial de professores;
- ✓ Caracterizar e analisar o papel de diferentes atores na criação, lançamento e operacionalização do Programa;
- ✓ Mapear e compreender as atividades formativas previstas, bem como as concepções de estágio subentendidas no Programa.
- ✓ Evidenciar os benefícios e fragilidades deste Programa para/na formação inicial docente, em especial quanto à integração teoria-prática, sob a ótica dos entrevistados.

Para atingir tais objetivos, este estudo se aproximou da abordagem qualitativa de pesquisa, considerando que o objeto de análise é fenômeno social e complexo. Foi embasado pela concepção de Minayo (2008) de que teoria e metodologia não podem ser separadas neste tipo de estudo, pois, além da pesquisa ser premissa básica da ciência, representa ainda uma atitude prático-teórica sucessiva de aproximação à realidade que nunca se esgota. Sendo assim, a pesquisa qualitativa permite a abordagem de um repertório amplo de significados, que não se resumem à operacionalização de variáveis de análise, pois a realidade a ser estudada não pode ser apenas quantificada (ANDRÉ; LÜDKE, 1986). Os caminhos da pesquisa qualitativa tornam-se espaços propícios às trocas/partilhas entre pesquisadores e sujeitos envolvidos no processo investigativo. Além disso, pesquisas dessa natureza remetem

¹⁰ Cabe esclarecer que o estudo foi devidamente registrado e autorizado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

à investigação das percepções, crenças, histórias e opiniões dos seres humanos, propiciando a construção de novas abordagens, bem como a revisão de categorias durante a pesquisa (MINAYO, 2008).

Em análises de políticas ou programas educacionais, torna-se necessário, ainda, considerar a ocorrência de uma multiplicidade de jogos e disputas, como numa espécie de arena. Nesse sentido, como embasamento teórico-metodológico, foi adotada a concepção de “ciclo de políticas” formulada por Ball (2001). Em entrevista concedida aos pesquisadores Mainardes e Marcondes (2009), o autor esclarece que o ciclo de políticas é um método, um instrumento, uma forma para entender as políticas. Mainardes (2006; 2018) ainda reforça que esse referencial teórico-metodológico contribui para a análise da trajetória das políticas e propostas, uma vez que permite vislumbrar parte da complexidade em que a política está envolta. No entanto, o autor esclarece que não se deve atribuir caráter estático a esse referencial, mas sim dinâmico e flexível. Tendo em vista o raciocínio proposto, é possível entender, a partir de Ball (2001), como as políticas vão se configurando e movimentando-se dentro/entre os diferentes contextos e como elas vão se reconfigurando, nesta espécie de arena que envolve complexidade, lutas, disputas de interesses e atores diversos. E, mesmo com a separação destes contextos, para efeitos de análise desta pesquisa, importa esclarecer que eles se interpenetram, relacionam-se uns com os outros de forma mútua.

Considerando as questões problematizadas e os diálogos estabelecidos neste trabalho, a partir dos objetivos específicos, foi estruturada a análise dos dados produzidos pela pesquisa, cuja organização pode ser vista no Quadro 1. Convém ressaltar que a referida construção é fruto dos diálogos teóricos e empíricos traçados¹¹ e passível de aprimoramentos constantes.

¹¹ Além de Stephen Ball (2001) e Jefferson Mainardes (2006), com a abordagem do ciclo contínuo de políticas, outros autores serviram de base para a construção deste quadro de análise teórico-metodológica, dentre os quais são destacados: Gatti et al., (2015); Pimenta (2012); Pimenta e Lima, (2012); Calderano (2012, 2013a, 2013b); Cyrino e Neto (2013, 2015).

Quadro 1 – Organização e análise teórico-metodológica dos dados

Dimensões	Descritores da Análise	Tipo de Análise
Criação e implantação do PBEFD	<ul style="list-style-type: none"> - Cenário da formação inicial de professores no Brasil e no estado do ES; - Fatores motivadores da Sedu-ES; - Ações mobilizadoras de implantação e papel dos atores; - Princípios centrais do programa, conforme a legislação que o rege. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise documental da legislação de estágio e do PBEFD; - Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas com os(as) participantes selecionados(as), quais sejam os gestores da Sedu-ES, da Ufes e os formadores desta IES.
Desenvolvimento do PBEFD	<ul style="list-style-type: none"> - Processo de seleção dos estagiários; - Critérios de execução do Programa; - Principais atividades previstas no estágio; - Processo de acompanhamento e registro das atividades previstas; - Papel previsto/desempenhado pelos atores centrais do Programa; - Interação entre os atores envolvidos no PBEFD. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise documental da legislação e dos contratos didáticos do PBEFD; - Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas com os(as) participantes selecionados(as), quais sejam os gestores da Sedu-ES, da Ufes e os formadores desta IES.
Avaliação Geral do PBEFD	<ul style="list-style-type: none"> - Atingimento dos objetivos centrais do Programa; - Benefícios/potencialidades, bem como limitações/lacunas do PBEFD para/na formação inicial docente; - Concepção de estágio subentendida no PBEFD. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas com os(as) participantes selecionados(as), quais sejam os gestores da Sedu-ES, da Ufes e os formadores desta IES. - Análise documental da legislação e dos contratos didáticos do PBEFD.

Fonte: Elaborado pela autora.

Deste modo, considerando a organização teórico-metodológica da análise proposta, esse estudo buscou, na primeira dimensão, compreender o contexto de criação do Programa Bolsa Estágio Formação Docente no cenário da formação de professores, no Brasil e no Espírito Santo; os fatores que motivaram a Sedu-ES a criar o Programa, bem como o processo de sua implantação no Estado. Além disso, foram mapeadas as principais concepções que o norteiam, a partir de seus documentos/textos.

Na segunda dimensão de organização e análise dos dados, objetivou-se compreender os preceitos previstos na dimensão prescrita/legal do Programa e atividades que embasam a operacionalização/desenvolvimento do PBEFD no Estado. Nesse sentido, entender como acontece o processo de seleção dos estagiários e a execução do programa, bem como saber quem cuida disso e as principais atividades desenvolvidas pelos estagiários, conforme os documentos prescritos.

Ainda, a análise do contexto de desenvolvimento do Programa considera os relatos dos entrevistados sobre o que acontece; como se dá o acompanhamento e o registro das atividades desenvolvidas no estágio e quais os atores responsáveis por isso. Nessa dimensão de análise, a literatura que embasou o estudo e os dados obtidos suscitaram algumas questões para problematização e análise, as quais são destacadas: *como o Programa vem sendo executado? As instituições e atores possuem o envolvimento necessário para o bom encaminhamento das atividades desenvolvidas neste? Como é feito o registro e acompanhamento das atividades propostas no Programa?* Parte desta dimensão buscou analisar o Desenvolvimento do PBEFD com a finalidade de caracterizar o papel dos atores envolvidos na proposta política estadual, conforme prescrição legal. Estes atores, previstos na legislação pertinente ao Programa, são os estagiários (cursistas das licenciaturas), os coordenadores de estágio (professores formadores das IES), os profissionais da escola-campo (professores orientadores, pedagogos e diretores), os gestores da Sedu-ES e os funcionários diretamente envolvidos do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), agente integrador da Secretaria de Educação. Ainda, o objetivo foi de compreender como está prevista e como se dá a interação entre os atores envolvidos no Programa, de modo a perceber os papéis que desempenham. Importa considerar, que, para este estudo, as entrevistas foram realizadas com os gestores envolvidos diretamente com a política deste Programa na Sedu-ES, na Ufes e os formadores desta IES, haja vista a autorização concedida pelo Secretário Estadual de Educação na época de registro do estudo no comitê de ética da UFJF, recebida no ano de 2016. Nesse sentido, as análises de conteúdo das entrevistas sobre o papel dos atores, consideraram a percepção destes participantes.

Na terceira dimensão de análise dos dados, o intento foi compreender, por meio do cotejo entre o prescrito e o evidenciado pelo conteúdo das falas dos entrevistados, as potencialidades que a proposta tende a apresentar, bem como as possíveis lacunas contidas, tendo em vista o desenvolvimento profissional na formação inicial docente com o olhar voltado especialmente para a integração teoria-prática. E, ainda, a concepção ou concepções de estágio subentendida a partir de como se dá o acompanhamento do Programa, mediante o confronto entre o previsto nos documentos e a percepção que os entrevistados possuem acerca das potencialidades e lacunas das atividades desenvolvidas para a formação inicial dos estagiários.

No que se refere à coleta e tratamento analítico dos dados¹², foram utilizados como instrumentos a revisão bibliográfica, a análise documental e a análise do conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas. Cabe ressaltar, com base em Evangelista (2012, p. 56), que a análise documental “[...] deve respeitar a pertinência aos objetivos inicialmente propostos, evitando-se tanto o alargamento exagerado da busca, quanto o seu estreitamento”. Desse modo, a compreensão adotada neste estudo parte do pressuposto de que a seleção dos documentos não acontece de forma simples, mas a partir de amplo processo de reconhecimento, coleta, seleção e análise que demonstram ser importantes para consecução dos objetivos a que o estudo se propôs. Neste exercício, a análise documental foi balizada pelos principais documentos relacionados ao PBEFD, quais sejam: o Decreto de Criação¹³; o Projeto de Implantação do Programa¹⁴; a Portaria de Atualização do Programa¹⁵; a Resolução Cepe/UFES¹⁶; os PPCs dos cursos de Licenciatura da Ufes (Pedagogia, Matemática e Letras¹⁷); e os contratos didáticos de estagiários, considerando a amostra da grande Vitória/ES¹⁸.

Com relação à pesquisa empírica, as entrevistas semiestruturadas foram escolhidas como instrumentos desta; e como técnica de interpretação dos dados, a análise de conteúdo, que, para Franco (2007) e Bardin (2016), é um conjunto de técnicas que, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, analisa a comunicação visando obter indicadores que

¹² Cabe aqui esclarecer que o período de coleta de dados foi caracterizado por idas e vindas constantes às instituições vinculadas e pesquisadas neste trabalho, o que envolveu, por um lado, persistência da pesquisadora e, por outro lado, acolhimento por parte destas instâncias públicas. Os dados encontrados precisaram ser tratados, organizados e sistematizados pela pesquisadora, o que requereu grande esforço para análise empreendida, haja vista que, especialmente a coleta de dados sobre o Programa não estava disponível em um único banco de dados, sendo uma compilação dos fornecidos pela Sedu-ES, pela Ufes e pelo CIEE, onde, neste último, a base estava um pouco mais completa por conta do controle de pagamento das bolsas do Programa.

¹³ Decreto n. 2.563-R, de 11 de agosto de 2010 (ESPÍRITO SANTO, 2010).

¹⁴ Elaborado e assinado pela Sedu-ES em outubro de 2011, contém orientações operacionais do PBEFD.

¹⁵ Portaria n. 157-R, de 10 de outubro de 2014 (ESPÍRITO SANTO, 2014), designa a execução do PBEFD e atualiza o decreto de 2010, incorporando elementos do Projeto de Implantação do Programa, assinado em 2011.

¹⁶ Resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo (Cepe/Ufes) n° 74 e n° 75, de 14 de dezembro de 2010, que regulamentam os estágios no âmbito da Ufes, conforme critérios definidos pela Pró Reitoria de Graduação (Prograd).

¹⁷ Num primeiro momento, o curso de Pedagogia foi selecionado para análise em razão do percurso de estudos da pesquisadora, em especial no Mestrado, e por ter sido este o primeiro curso contemplado no Programa em análise. A ampliação do escopo para os cursos de Pedagogia, Letras e Matemática se deu por sugestão de banca de Qualificação I, para evitar o enfoque somente em um curso de licenciatura e, especialmente, por informações obtidas em contatos iniciais com os gestores da Sedu-ES, de que o Programa sofreria algumas reformulações no ano de 2017 e passaria a ter como foco os cursos voltados para aprendizagens em alfabetização, leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático.

¹⁸ As Superintendências Regionais de Educação (SRE) selecionadas para compor a amostra de análise dos contratos didáticos foram Carapina, Vila Velha e Cariacica, pois abrangem as escolas da grande Vitória. Como o principal *campus* da Ufes selecionado para análise fica situado na cidade de Vitória, considerou-se a hipótese de que aumentaria as possibilidades de alocação de alunos da Ufes nas escolas desta região.

possibilitem a inferência de conhecimentos relativos às mensagens obtidas. Foi com essa intenção que se optou por dar esse tratamento aos dados. Desse modo, buscando elucidar tais indicadores, conforme os contextos e dimensões de análise, supracitados, é que os roteiros das entrevistas semiestruturadas foram organizados¹⁹. Estas entrevistas foram realizadas com seis gestores da Sedu-ES diretamente envolvidos com o Programa desde sua criação, em 2010, até os dias atuais²⁰; com dois gestores do Programa no CIEE, vinculados à Sedu-ES; com seis gestores da Ufes, situados na Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e envolvidos diretamente com o Programa e com os estágios (obrigatórios e não obrigatórios) de modo geral; e, por fim, com quatro formadores de professores responsáveis pelo estágio não obrigatório na Ufes, nos cursos de Pedagogia, Letras e Matemática. A escolha da Ufes como campo de pesquisa se justifica por se tratar de renomada e única universidade federal do estado do Espírito Santo, com grande número de estudantes matriculados.

Para seleção dos participantes, foi adotada a técnica *snowball* (bola de neve), apontada por Flick (2009, p. 113) como “[...] caminho para a seleção de entrevistados”. Desse modo, foram convidados a participar da pesquisa os atores considerados influentes na formulação e na implementação do PBEFD, bem como aqueles que estão diretamente envolvidos em sua operacionalização, considerando-se que o lócus de investigação inicial foi a Sedu-ES, depois a Ufes, *campus* Goiabeiras, Vitória/ES. Esse recurso da bola de neve permitiu que uma indicação levasse a outra, tendo em vista que era necessário abordar os primeiros participantes para então conhecer os demais, considerando também que as equipes de trabalhos na Secretaria de Educação vão sendo alteradas ou remanejadas a cada troca de governo estadual.

Considerando esse percurso teórico-metodológico, o texto desta tese foi estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo compreende o mapeamento realizado no campo do estágio a partir dos principais periódicos e de publicações em eventos nacionais da área de formação de professores e políticas educacionais, conforme supracitado. Este capítulo está dividido em duas seções. Na primeira, estão as publicações encontradas, evidenciando as discussões basilares no campo, organizadas pelas categoriais centrais elegidas principalmente a partir dos objetivos desta pesquisa, quais sejam: “políticas de estágio/formação inicial”; “papel dos atores”; “execução e metodologias de estágio”, e “concepção de estágio”. As contribuições destes trabalhos são significativas para a sustentação teórico-reflexiva e construção das categorias de análise deste estudo, compondo as subseções desta primeira

¹⁹ Cada grupo pesquisado teve um roteiro de questões semiestruturadas específico, os quais podem ser consultados nos Apêndices A, B, C e D deste trabalho.

²⁰ Considerando o ano de 2017 quando da realização das entrevistas no campo empírico deste estudo.

seção. Além disso, servem de norte e fonte de pesquisa a outros estudos da área, uma vez que trazem as discussões centrais de cada trabalho publicado. Na segunda seção deste primeiro capítulo, o estágio foi problematizado numa perspectiva de desenvolvimento profissional docente, considerando seu potencial para integração teoria-prática, por possibilitar a inserção do licenciando na realidade profissional. Cabe aqui esclarecer que o PBEFD, em estudo, volta-se ao estágio não obrigatório, e as publicações encontradas são todas direcionadas ao estágio obrigatório. Reconhecendo as especificidades de cada modalidade, a aproximação analítica se tornou possível por considerar que ambas possibilitam a inserção no campo profissional durante a formação inicial, sendo, por isso, propícios ao desenvolvimento da profissão docente neste percurso. Sendo assim, a literatura mapeada forneceu pistas para as análises realizadas acerca do Programa Bolsa Estágio Formação Docente, dada ausência de publicações sobre o estágio não obrigatório no mapeamento realizado.

O segundo capítulo aborda a análise do Programa Bolsa Estágio Formação Docente (PBEFD). Na primeira seção, foi discutido o contexto de influência que engendrou a criação do Programa no estado do Espírito Santo, situando-o no âmbito das políticas voltadas ao estágio e evidenciando os interesses em torno da arena política (BALL, 2001, 2014). Ainda nesta seção, foram elucidados os principais motivadores da Sedu-ES para a criação do Programa e como foi a apresentação e o lançamento da proposta no Estado, enfatizando a ausência de participação da IES nesse processo. Na segunda seção deste capítulo, o PBEFD foi analisado em textos, por meio da análise documental dos principais documentos que o regem, a saber, o Decreto de Criação (ESPÍRITO SANTO, 2010); o Projeto de Implantação (ESPÍRITO SANTO, 2011); e o Decreto de Atualização (ESPÍRITO SANTO, 2014).

No terceiro capítulo desta tese consta a análise do contexto da prática, da operacionalização do PBEFD, considerando que é nesta dimensão que a política se apresenta de forma mais veemente, na qual as disputas e relações de poder são mais evidentes (BALL, 2001; CONDE, 2012). Nesse sentido, a análise estruturada, que seguiu as categorias elencadas, foi propiciada pelo cotejamento entre o prescrito nos principais documentos do Programa com o conteúdo das entrevistas realizadas, especialmente mediante a percepção dos participantes entrevistados, quais sejam, os gestores da Sedu-ES e da Ufes, bem como os formadores dos cursos de Letras, Matemática e Pedagogia desta IES. Desse modo, os papéis desempenhados pelos principais atores do Programa foram problematizados, destacando principalmente a atuação destes na proposta estadual. Também neste capítulo foram evidenciadas as potencialidades e lacunas do Programa, sob a ótica dos entrevistados. Cabe

esclarecer que não é objetivo deste estudo avaliar a política, mas acredita-se ser importante problematizar as potencialidades, bem como as lacunas identificadas nesta proposta, tendo como norte as contribuições das atividades propiciadas pelo estágio do/no Programa para o desenvolvimento profissional na formação inicial, especialmente quanto à integração teoria-prática. Neste capítulo, ainda, houve o empenho em identificar a(s) concepção(ões) de estágio subentendidas na proposta e, para isso, além das atividades desenvolvidas, foi considerada também a forma com que estas são acompanhadas na operacionalização do Programa Bolsa Estágio pelos atores entrevistados.

Por fim, são tecidas as considerações finais, no intento de concluir as análises empreendidas neste estudo de doutoramento. A lógica discursiva desta parte visou retomar os objetivos que nortearam esta pesquisa e, ainda, sinalizar possibilidades para investigações futuras. Espera-se que as reflexões trazidas possam contribuir para o campo do estágio, de modo específico, e, de forma mais ampla, para as políticas de formação docente e para os currículos dos cursos da formação inicial de professores, haja vista o efetivo desenvolvimento profissional docente propiciado, especialmente, pela integração teoria-prática.

1 O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O QUE DIZ A LITERATURA?

O Programa Bolsa Estágio Formação Docente, objeto desta análise, refere-se a um Programa de estágio não obrigatório e remunerado na formação inicial de professores. Assim sendo, convém que seu exame seja precedido pela compreensão sobre como as discussões acadêmicas acerca deste componente curricular vêm se delineando no cenário educacional e como as políticas voltadas ao estágio na formação inicial vêm sendo encaminhadas. Tendo em conta a importância que o estágio assume na formação inicial docente, a proposta, neste capítulo, é de discuti-lo na perspectiva do desenvolvimento profissional, considerando os pressupostos centrais presentes nas pesquisas realizadas. O mapeamento aqui proposto encontra ressonância em Alves-Mazzotti (2001, p. 41), que discute a relevância e a aplicabilidade das pesquisas em educação, alertando para a “[...] pouca atenção dada ao conhecimento acumulado na área, ao não permitir uma análise mais consistente dos referenciais conceituais disponíveis para a abordagem do tema de interesse”, o que, para a autora, favorece a adesão acrítica aos autores “da moda”. Desse modo, apresenta-se, na primeira seção deste capítulo, um levantamento das publicações que discutem o estágio, bem como as políticas de estágio na formação inicial de professores, evidenciando tais pressupostos. E, na segunda seção, são trazidos os principais aspectos sobre o estágio na formação inicial de professores, tendo em perspectiva o desenvolvimento profissional docente.

A construção deste capítulo teve aporte na revisão bibliográfica, considerando sua utilidade em trabalhos deste tipo, haja vista que, para Alves-Mazzotti (2002), revisões dessa natureza têm dois propósitos, a saber: a construção de uma contextualização para o problema, além da análise das possibilidades presentes na literatura mapeada para a construção do referencial teórico da pesquisa. Além disso, possibilitar a atualização dos conhecimentos no contexto da oferta dos estágios, tanto curriculares obrigatórios quanto não obrigatórios, especialmente no que concerne à articulação teoria-prática.

1.1 UM ESTADO DO CONHECIMENTO: FONTES DE BUSCA E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para a elaboração de um estado de conhecimento²¹ sobre estágio na formação inicial de professores proposto nesta seção, foram consultados periódicos e eventos reconhecidos em cenário nacional, utilizando os descritores ‘estágio’, ‘estagiários’ e ‘estágio supervisionado’. O recorte temporal estabelecido nessa seleção foi entre 2010 a 2019. O ano de 2010 foi escolhido como ponto de partida por coincidir com a promulgação do Decreto que criou o PBEFD no estado do Espírito Santo. Em vista disso, foi cogitado que, nesse período, o volume de pesquisas voltadas a essa política estadual poderia ser maior. De antemão, cabe ressaltar que não foi encontrada, no mapeamento realizado, nenhuma publicação que trouxesse análise deste Programa, o que veio de encontro à expectativa inicial. O limite do recorte temporal no ano de 2019 deve-se ao período da defesa deste estudo de doutoramento²². Cumpre esclarecer que o processo de busca, seleção e análise não se encerram neste estudo, tendo em conta a evolução constante das produções acadêmicas, a fim de enriquecer e propiciar novos diálogos a pesquisas desenvolvidas futuramente.

A primeira fonte de buscas foram os trabalhos publicados nas reuniões nacionais da ANPEd, na modalidade de comunicações orais, apresentadas nos Grupos de Trabalho – GT 5 (Estado e Política Educacional) e GT 8 (Formação de Professores). A seleção desses GTs foi motivada pela dedução de que agregariam mais trabalhos relacionados com a temática deste estudo.

Outra fonte de buscas para compor esse mapeamento foram as publicações apresentadas nos Simpósios e Congressos anuais da Anpae²³, na modalidade de comunicações orais, organizadas no Eixo 3, que trata das políticas de formação e valorização docente. A

²¹ Com base em Morosini e Fernandes (2014, p. 155) compreende-se neste trabalho que “estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Esse mapeamento permite tanto a leitura da realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto à organização metodológica para o desenvolvimento do percurso investigativo. Cf. MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul-dez. 2014.

²² Importa esclarecer que, por conta da data de defesa desta tese e a tramitação necessária para o envio do trabalho à banca, o mapeamento realizado compreendeu o primeiro semestre de 2019.

²³ Como mostra a pesquisa no site oficial da Anpae, a associação organiza os eventos intercalando, a cada ano, Simpósios e Congressos. Considerando o recorte temporal do mapeamento realizado neste estudo, tem-se que, nos anos de 2010, 2012, 2014 e 2016 foram realizados os Congressos Internacionais Ibero-Americanos e, nos anos de 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019 aconteceram os Simpósios Nacionais.

associação foi escolhida em razão da relevância e influência que exerce no campo das políticas educacionais nacionais.

A terceira fonte de buscas para o mapeamento foi uma seleção de periódicos com Qualis/Capes A1²⁴ diretamente ligados à educação, conforme ilustrado no Quadro 2. A escolha por esses periódicos levou em consideração que a maioria das suas publicações, em forma de artigos, contém os resultados de estudos desenvolvidos em dissertações e teses e de outras pesquisas de relevância no campo em estudo. Ressalvado o critério inicial, as revistas que não possuem qualificação A1 compuseram a amostra por motivos relacionados ao objeto de estudo proposto neste trabalho. Desse modo, a Revista Educação em Foco, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), foi selecionada por ser a instituição em que se situa o Programa de Pós-Graduação em que esta tese de doutorado foi desenvolvida. E a Revista Cadernos de Pesquisa em Educação, da Ufes, também foi selecionada por ser a publicação vinculada à única universidade federal do Espírito Santo, contexto selecionado para análise da operacionalização do Programa objeto deste estudo.

Quadro 2 – Periódicos selecionados para mapeamento do Estado do Conhecimento (2010-2019) e instituição que se vincula

PERIÓDICO	INSTITUIÇÃO
Educação e Pesquisa	Universidade de São Paulo (USP)
Educação e Sociedade	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Educar em Revista	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Revista Brasileira de Educação	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)
Revista Cadernos de Pesquisa	Fundação Carlos Chagas (FCC)
Revista Cadernos de Pesquisa em Educação	Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
Revista Educação em Foco	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Fonte: Elaborado pela autora.

Para seleção dos artigos, foi feita, inicialmente, a leitura dos títulos e resumos. Quando estes elementos não eram suficientes para indicar se a publicação comporia a amostra, fez-se a leitura das palavras-chave e, ainda, da introdução e das considerações finais dos trabalhos. Por último, foi realizada a leitura completa dos trabalhos relacionados à temática, a fim de construir as discussões seguintes. Desse modo, a Tabela 1, a seguir, ilustra o quantitativo de

²⁴ Com base em listagem divulgada pela Capes em 2015, ano em que se iniciou a realização do mapeamento para este estudo.

trabalhos publicados e analisados, bem como aqueles selecionados para compor tal mapeamento.

Tabela 1 – Quantitativo de artigos que abordam o tema estágio, por tipo de fonte e ano (2010-2019)

Fonte	Artigos			Ano									
	Total	Sobre Estágio		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
		Nº	(%)										
Periódicos	2.950	19	0,6	3	–	1	4	2	4	–	1	4	–
Eventos ANPEd	253	6	2,4	–	–	1	2	–	2	–	1	–	–
Eventos Anpae	1.010	10	1	–	3	1	1	–	–	1	–	2	2
Total	4.213	35	0,8	3	3	3	7	2	6	1	2	6	2

Fonte: Elaborada pela autora com base no mapeamento realizado.

Sinal convencional utilizado: – Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Cabe ressaltar que os trabalhos encontrados relativos ao estágio obrigatório compõem uma amostra bem pequena de estudos, menos de 1%. Esse percentual atesta a carência de pesquisas e discussões acerca do estágio no campo da formação de professores, o que reforça a importância da análise proposta por este trabalho. É importante frisar que no mapeamento realizado não foi encontrado nenhum trabalho que trouxesse a discussão sobre o estágio não obrigatório, componente específico de análise do PBEFD enquanto objeto de estudo desta pesquisa. Essa constatação também foi trazida no mapeamento realizado por Paiva e Costa (2017, p. 117-118) ao afirmarem que

essa obscuridade, presente no tratamento dado ao estágio não obrigatório, emerge tanto na ausência de um arcabouço teórico que aborde o tema, como na distinção entre este e o estágio curricular, nas instituições de formação de professores, ou mesmo nos espaços nos quais o estágio acontece, em particular, nos espaços escolares.

Além disso, complementado a discussão, as autoras analisam a abordagem do estágio não obrigatório nas legislações que regem a formação de professores no país, quais sejam: as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2015) e constatam que, em ambas, essa modalidade de estágio não é tratada de forma explícita, o que fortalece o velamento do debate acerca deste tipo de estágio que tem se constituído oportunidade de inserção profissional a diversos estudantes.

Nesse cenário, em razão da dificuldade em encontrar referencial teórico para as análises a serem empreendidas neste trabalho, optou-se pela aproximação às discussões acerca

do estágio obrigatório. Para tanto, foi observada a ressalva feita por Gomes (2015)²⁵, de que, apesar de terem naturezas diferentes, os estágios obrigatório e não obrigatório possuem a função de aproximar os estudantes de licenciaturas da realidade profissional das escolas e ainda fornecem elementos importantes para a aprendizagem profissional dos conhecimentos relativos à docência. Nessa ótica, esse estudo percorreu o desafio de buscar reflexões sobre o estágio como componente curricular obrigatório que fossem pertinentes às análises do estágio não obrigatório proposto pelo PBEFD em análise. Isso porque o estágio, mesmo não sendo obrigatório, do ponto de vista adotado neste estudo, deve se revestir dessa função, dentre as que serão problematizadas ao longo desta tese, por ser ato educativo do percurso da formação inicial docente.

Quanto à distribuição das publicações por ano, ainda exposta pelo quadro 2 acima, pôde-se perceber uma concentração maior nos anos de 2013 (7 trabalhos), 2015 (6 trabalhos) e 2018 (6 trabalhos). Buscando relacionar essa frequência ao que acontecia principalmente no cenário nacional da formação de professores, tende a se inferir que, o ano de 2015, com a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores pode ter suscitado o interesse pelos estudos no campo. E o ano de 2018, após a aprovação do Programa Residência Pedagógica, também pode ter aumentando o interesse por este campo de discussões da Formação de Professores. Essa discussão será trazida com maior detalhamento no próximo capítulo desta tese, onde será problematizado o contexto de influência em torno da criação do PBEFD.

Complementando o mapeamento aqui apresentado, foi organizado o quantitativo de trabalhos encontrados, por instituição a que os periódicos pertencem, frequência e anos de publicação, como demonstrado no Quadro 3.

²⁵ A autora teceu essa consideração ao analisar os Programas de Residência Educacional (PRE) da Secretaria Estadual de São Paulo, de estágio remunerado, e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), da Unifesp, campus Guarulhos, do Departamento de Educação do curso de Pedagogia, que se volta ao estágio curricular para a formação da docência.

Quadro 3 – Quantitativo dos artigos publicados, por periódico, instituição a qual se vincula e ano (s) da publicação (2010-2019)

Periódico	Instituição	Quantidade	Ano
Cadernos de Pesquisa	Fundação Carlos Chagas (FCC)	1	2015
Cadernos de Pesquisa em Educação	Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)	3	2010, 2013 e 2015
Educação e Pesquisa	Universidade de São Paulo (USP)	2	2013; 2018
Educação e Sociedade	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	3	2010; 2010; 2018
Educação em Foco ²⁶	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	4	2013, 2014, 2015, 2015/2016
Educar em Revista ²⁷	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	3	2012, 2014 e 2017
Revista Brasileira de Educação	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	3	2013; 2018 e 2018
Total		19	

Fonte: Elaborado pela autora, com base no mapeamento realizado.

A partir da seleção inicial, como descrito anteriormente, os trabalhos encontrados foram lidos na íntegra e organizados em **Categorias**, considerando a relação com os objetivos específicos deste estudo, conforme demonstrado no Quadro 4. Esta organização possibilitou ainda uma melhor compreensão de quais as principais discussões acerca do estágio²⁸ presentes no cenário acadêmico, bem como das potencialidades e lacunas desse componente curricular na formação inicial dos professores, tendo em vista objetivo geral de analisar o PBEFD enquanto política estadual voltada ao estágio não obrigatório. Cabe esclarecer que a divisão em categorias é um recurso analítico que visa possibilitar uma delimitação das discussões trazidas pelos trabalhos mapeados. Nesse sentido, não se esgota pela lente assumida neste trabalho e implica inter-relação entre estas categorias. Ou seja, ao se falar de

²⁶ Nos anos de 2015/2016, a revista publicou uma Edição Especial que agrupou os referidos anos no mesmo volume, por isso constam juntos no mapeamento demonstrado neste quadro.

²⁷ Na atualização deste mapeamento, realizado em 13/04/2019 para a defesa, o único periódico com um volume publicado neste mesmo ano, mas nenhum artigo relacionado ao estágio, nem na modalidade obrigatória, nem na não obrigatória.

²⁸ No caso deste mapeamento, como não foram encontradas publicações referentes ao estágio não obrigatório, a discussão foi pautada no estágio obrigatório. Consideradas as especificidades das duas modalidades no processo de formação docente, as problematizações foram possíveis ao se considerar que ambos propiciam a inserção na realidade profissional aos graduandos envolvidos, futuros professores, ao mesmo tempo, constituem ato educativo deste/neste percurso formativo.

metodologias/execução de estágio aparecem aspectos relacionados à concepção de estágio²⁹, e assim por diante.

Quadro 4 – Organização das publicações e categorias de análise, conforme relação com os objetivos específicos deste estudo.

Objetivos Específicos	Categorias Elencadas	Critério para Organização dos Trabalhos Encontrados
Identificar o cenário, as motivações e os princípios norteadores da criação e implantação do Programa, situando-o no conjunto mais amplo das políticas de estágio na formação inicial de professores.	Políticas de Estágio ou de Formação Inicial	Publicações que discutem o cenário das políticas de formação docente situando ou problematizando o estágio como componente desta formação.
Caracterizar e analisar o perfil profissional e o papel de diferentes atores no processo de operacionalização do Programa.	Papel dos Atores	Publicações que têm como foco o sentido, a função dos sujeitos envolvidos na execução do estágio, quais sejam, os estagiários, professores regentes das escolas de educação básica, professores formadores das IES, gestores, alunos da educação básica, bem como atores institucionais, como universidade, escola, secretarias de educação.
Mapear e compreender as atividades formativas previstas, bem como as concepções de estágio que subsidiam o Programa.	Concepção de Estágio	Engloba os trabalhos que refletem sobre a concepção de estágio que permeia a legislação, o histórico dessa modalidade na formação de professores, o cenário acadêmico e ainda essa concepção na visão dos sujeitos envolvidos no processo de desenvolvimento do estágio.
Evidenciar as potencialidades e as lacunas deste Programa para/na formação inicial docente, em especial quanto à integração teoria-prática.	Execução e Metodologias de Estágio	Agrupa o conjunto de publicações que analisam alguma proposta ou caso específico de metodologias ou projetos de execução de estágios em instituições de formação de professores e escolas públicas, bem como o significado, concepções, contribuições e práticas construídas a partir destas execuções e metodologias.

Fonte: Elaborado pela autora.

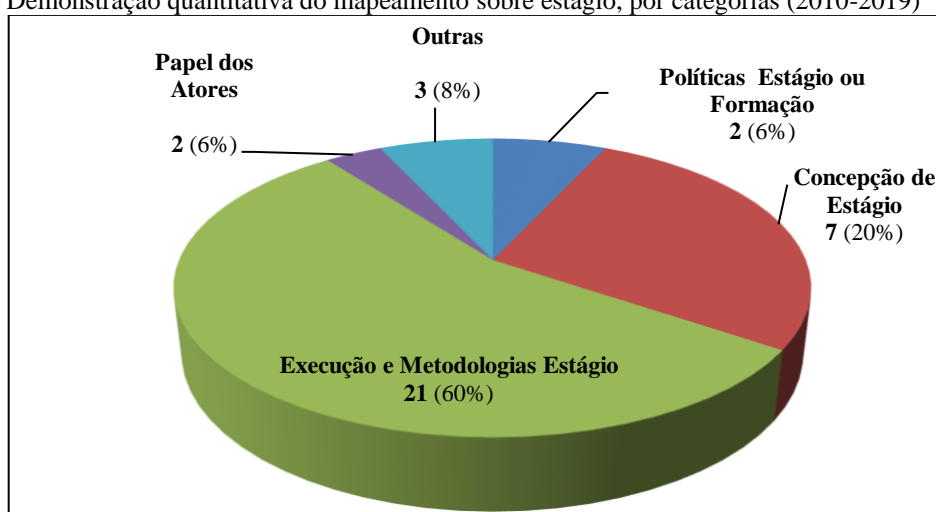
Além destas Categorias mostradas no quadro acima, foi prevista a denominada “**Outras**”, que se refere às publicações não vinculadas às categorias anteriores, mas que foi

²⁹ Importa esclarecer em qual sentido foi atribuído à “**concepção de estágio**” neste estudo, para além da descrição da categorização feita para agrupamento dos trabalhos encontrados no mapeamento, haja vista compor um dos objetivos específicos deste. Nesse sentido, a concepção aqui utilizada remete ao ato de elaborar conceitos, no âmbito da Filosofia, especialmente. Foi considerada, portanto, concepção como sinônimo de compreensão, percepção, conceito, logo, é fruto da inteligência do pensamento humano e contribui para a formação de diversas teorias. No caso desta tese, a concepção de estágio perpassa a política na forma de seu texto, bem como a percepção dos atores envolvidos neste processo no contexto prático de implantação desta proposta, o que irá inevitavelmente, refletir na execução da política.

importante constar neste trabalho para dar sistematização à revisão de literatura realizada e organizada neste mapeamento.

O Gráfico 1 ilustra o quantitativo de trabalhos encontrados, por Categorias, evidenciando a escassez de publicações referente ao estágio obrigatório e a ausência no que diz respeito ao estágio não obrigatório. Nas subseções seguintes serão trazidas as principais discussões dos trabalhos publicados, por categoria. Adiante, as publicações relacionadas à categoria Políticas de Formação Inicial/Estágio.

Gráfico 1 – Demonstração quantitativa do mapeamento sobre estágio, por categorias (2010-2019)



Fonte: Elaborado pela autora.

1.1.1 Sobre Políticas de Estágio/Formação Inicial

Sob a forma mais ampla neste mapeamento, a Categoria “políticas de estágio/formação inicial” não se apresenta como a mais expressiva, quantitativamente, pois foram encontrados somente dois trabalhos publicados. O primeiro, com o título “*Formação de Professores no Brasil: características e problemas*”, publicado em 2010 por Bernardete Angelina Gatti na Revista Educação e Sociedade, é expressivo por ser de autora referência no campo e por trazer discussão acerca do estágio curricular, mesmo abarcando escopo mais amplo de discussão. Esse trabalho aborda a formação inicial de professores a partir de quatro aspectos. No primeiro aspecto a autora discute a legislação para a formação de professores, destacando as Diretrizes específicas formação de professores, promulgadas em 2002, criticando, no caso das licenciaturas por áreas, a predominância de componentes disciplinares específicos e poucos direcionados à formação pedagógica. Quanto ao curso de Pedagogia, que

tem Diretrizes curriculares próprias³⁰, a autora critica a amplitude de atribuições previstas para a formação, o que envolve uma complexidade curricular grande para estruturar os conteúdos que compõem o currículo, dada carga horária reduzida, haja vista contemplar tamanhas atribuições. A autora ressalta ainda a necessidade da formação inicial de professores ser pautada por uma base de conhecimentos sólidos, bem como formas de ação que visem à profissionalização, compreendida como espaço autônomo e próprio para a construção da profissionalidade³¹.

Gatti (2010) também problematiza os currículos de cursos de licenciatura (71 cursos de Pedagogia, 32 cursos de licenciatura em Letras (Língua Portuguesa), 31 de Matemática e 31 de Ciências Biológicas), em análises realizadas em 2008 e 2009. Acredita-se que essa amostra analítica é parte que compõe o relatório produzido pela autora na ocasião da pesquisa encomendada pela Sedu-ES à Fundação Carlos Chagas, em 2009, que foi um dos disparadores do Programa Bolsa Estágio Formação Docente, como será discutido mais adiante. Desta pesquisa, no que refere ao curso de Pedagogia, a autora destaca a equivalência relativa de disciplinas voltadas à formação teórica e às questões mais específicas da formação do professor. Outro destaque é a baixa ocorrência de disciplinas voltadas para a formação de conteúdos específicos a serem ministrados na educação básica. Gatti (2010) também critica a predominância de aspectos teóricos nas ementas analisadas, relativos ao “O quê/ Por que ensinar”, e muito pouco relacionadas às práticas educacionais, ou “O como ensinar”, o que, para a autora, é uma fragilidade em termos curriculares ao se considerar os saberes próprios da docência. Quanto ao previsto nas licenciaturas específicas, a autora critica a característica vaga das ementas que não especificam objetivamente como se dará a formação prática, exigida em legislação. E, ainda, o número reduzido de disciplinas teóricas voltadas para a educação. Problemática também a redundância de conteúdos em disciplinas distintas ao longo do currículo. Referente ao estágio previsto nos currículos analisados, a autora sinaliza as imprecisões na concepção e realização deste componente. De modo geral, Gatti (2010) conclui ressaltando a necessidade de uma verdadeira revolução nos cursos de formação de professores quanto às estruturas institucionais e aos currículos. Pressupõe pensar currículos articulados e que considerem o campo de prática, dada a função social da escola, rompendo com a forte tradição disciplinar dos campos específicos, ainda presente nas licenciaturas.

³⁰ Trata-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, publicadas em 2006, vigentes na época desta publicação de Gatti (2010).

³¹ Compreendida por Gatti (2010) como um conjunto de características de uma profissão que engloba conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional.

O outro trabalho da categoria “políticas de estágio/formação inicial” refere-se à publicação de Maria de Lourdes de Almeida Silva, apresentada no evento da Anpae em 2016 e intitulada: “*As políticas de formação docente: o Pibid e suas interfaces com o estágio supervisionado no curso de Pedagogia*”. A autora discute as políticas de formação, em especial o Pibid, e suas interlocuções com o estágio supervisionado no curso de Pedagogia, considerando-os como forças impulsionadoras no processo de formação docente. No que tange a características que fazem, ainda que com limitações, avançar, Silva (2016) destaca a existência da bolsa, a interação entre os participantes e o acompanhamento dos projetos realizados. Já em relação aos limites/problemas Silva (2016) evidencia o caráter restritivo que esse programa apresenta, haja vista não contemplar com as bolsas todos os estudantes matriculados nas licenciaturas. Quanto ao estágio, a autora apresenta limitações relativas ao acompanhamento, à falta de definição das atividades a serem desenvolvidas, bem como uma maior necessidade de interação e ética por parte dos envolvidos da IES e das escolas campo. Como alternativa que faça avançar a autora propõe o aumento da carga horária e melhor acompanhamento dos estágios curriculares. De forma mais ampla a autora sugere, ao encontro do proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, promulgadas em 2015, políticas mais amplas e maior abrangência de programas com a oferta de bolsas no processo de formação inicial tendo em vista o aprimoramento do estágio enquanto espaço/momento efetivamente formativo.

A partir destes trabalhos mapeados nesta primeira categoria, surgem questionamentos, dos quais se destacam: *Teriam melhores alternativas de acompanhamento dos estágios, tanto obrigatórios como não obrigatórios, como na proposta do Programa em que é analisado neste estudo?* Tais questões remetem à preocupação com a execução dos estágios, bem como as metodologias empregadas neste processo. Nesse sentido, veremos, na subseção seguinte, o que discutem as publicações referentes à categoria “execução e metodologias de estágio”.

1.1.2 Sobre Execução e Metodologias de Estágio

Esta categoria se apresenta como a mais recorrente no mapeamento realizado neste trabalho, haja vista que dos 35 trabalhos encontrados relativos ao estágio obrigatório, 21 (60%) deles foram agrupados nesta. Portanto, foi constatada que a questão da execução e metodologias de acompanhamento dos estágios obrigatórios é uma preocupação veemente no campo da formação inicial de professores. Cabe ressaltar ainda que há uma predominância

nesta categoria de trabalhos do tipo ‘estudo de caso’, ou seja, que retratam realidades de disciplinas ou instituições específicas, bem situadas.

Deste grupo, o artigo de autoria de Semeghini-Siqueira, Bezerra e Guazzelli (2010), publicado na Revista Educação e Sociedade analisa a realização do Projeto Cadis (Comunicação a Distância) entre alunos do ensino fundamental, desenvolvido na disciplina de Metodologia do ensino de Português na licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação da USP, e mediada por estagiários e professores. Trata-se de um projeto voltado para a comunicação mediante as linguagens verbal e não verbal. Assim como indicam as autoras, os licenciandos destacaram em seus relatórios de estágio que o projeto propicia o envolvimento e entusiasmo dos alunos do Ensino Fundamental no processo de domínio da língua escrita por oportunizar a correspondência com interlocutores reais, reconhecendo a importância de escrever para se fazer entender. Deste modo, o projeto mencionado possibilitaria, na opinião das autoras, interação permeada por ludicidade, envolvendo linguagem verbal e não verbal. Do ponto de vista deste estudo, concorda-se com Semeghini-Siqueira, Bezerra e Guazzelli (2010) que ressaltam a importância da interação entre os atores, bem como a relação entre universidade-escola, no caso da formação do professor.

Também na categoria “execução e metodologias de estágio” os dois trabalhos encontrados no ano de 2011 foram apresentados no evento da Anpae. O primeiro, de autoria de Adelina Maria Salles Bizarro, analisa aspectos dos estágios realizados pelos estudantes das licenciaturas da Universidade de Pernambuco, na Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia de Garanhuns. A autora parte do pressuposto de que o estágio deve ter a pesquisa como dimensão cognitiva e deve servir de desenvolvimento de projetos interdisciplinares na formação. E ainda considerar a pesquisa, ensino e extensão como partes indissociáveis, conforme indica a legislação vigente para a Universidade³². A autora ressalta que na primeira versão do PPC analisado, em 1995, já havia a preocupação com a parceria entre as unidades educacionais de nível superior com as de nível básico. Contudo, a falta de remuneração adequada e estratégias efetivas deixavam a preocupação apenas no âmbito discursivo. Ainda, enquanto dificuldades à consolidação destes projetos, a autora enfatiza a falta de planejamento conjunto entre os professores de nível superior e da educação básica envolvidos no processo, o que prejudica a integração universidade-escola e a formação como um todo. Portanto, a

³² O referido princípio é expresso no artigo 207 da Constituição de 1988, o qual afirma que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

autora reafirma a necessidade de parcerias interinstitucionais para se consolidar projetos de estágio na formação inicial de professores.

Já o trabalho de Edlauva Oliveira dos Santos apresenta-se como um recorte de uma pesquisa mais ampla que buscou analisar as contribuições do estágio curricular supervisionado na construção de conhecimentos necessários para o exercício da docência no curso de Pedagogia. Nesse intento, Santos (2011) retoma, num primeiro momento, o percurso histórico do referido curso, problematizando o enfoque dado à formação para a docência, em especial pela legislação vigente³³. E num segundo momento, a autora apresenta as análises sobre as contribuições do estágio curricular na formação, segundo entrevistas realizadas com oito acadêmicos do curso de Pedagogia de uma faculdade particular de Boa Vista-RR. Sobre as contribuições do estágio para a construção de conhecimentos necessários à organização do trabalho docente em sala de aula, os acadêmicos destacaram o planejamento como aprendizagem importante, bem como a necessidade de reflexão sobre a própria prática e ainda, a relação professor/aluno no processo ensino-aprendizagem. Outro aspecto que Santos (2011) destaca como contribuição é a integração curricular e a busca de novos conhecimentos a partir das atividades desenvolvidas no estágio obrigatório. Para os acadêmicos pesquisados, as variadas disciplinas do currículo dão subsídios, propiciam a inter-relação, a ressignificação e releitura dos estudos realizados ao longo do curso. Por fim, a identificação com a docência foi outro aspecto positivo do estágio ressaltado pela autora, ao propiciar, na visão dos acadêmicos, espaço de vivência das atividades docentes, logo, processo de identificação com a futura atividade profissional. Finalmente, o trabalho de Santos (2011) destaca a necessidade de começar a construção da identidade profissional ainda na graduação, evidenciando que o estágio é elemento fulcral ao apresentar possibilidades de atuação profissional e propiciar a inserção no cotidiano escolar.

Nesta mesma linha de raciocínio, o trabalho de Marilene Gabriel Dalla Corte, intitulado “*Políticas públicas e indicadores de qualidade para a formação de professores: o cenário do estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia*”, sendo também um recorte de Tese de Doutorado, foi apresentado na Anpae, em 2012. O artigo contribui para compreensão de como o estágio obrigatório é executado e concebido, a partir de um estudo de caso. Num primeiro momento, dos marcos regulatórios relacionados ao curso de Pedagogia, Dalla Corte (2012) destaca as legislações desde a criação deste, enfatizando que, principalmente a partir dos anos de 1990 o estágio passa a ser visto sob a ótica mais reflexiva,

³³ Trata-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, aprovadas pela Res. CNE Nº 1/2006.

exigindo das instituições formadoras reformulações em seus currículos. Neste sentido, a autora considera como indicadores de qualidade na formação do pedagogo: entrecruzamento teoria-prática; sólido repertório de saberes; protagonismo docente e discente; interdependência institucional; interlocução ensino, pesquisa e extensão; cultura organizacional do curso articulada aos tempos e estratégias formativas. Os dados deste estudo realizado por Dalla Corte (2012) apontaram que as disciplinas que integram o currículo do curso devem ser orientadas de modo a estabelecer interlocuções teoria-prática. Para ela, as atividades interdisciplinares fortalecem a formação do futuro professor, devendo se aproximar aos estágios curriculares. O estágio obrigatório, por sua vez, deve ser compreendido por docentes e discentes como parte integrante do todo na formação, bem como as atividades precisam ser planejadas no coletivo. Ainda, a autora destaca que este componente curricular se constitui processo muito importante na (re) construção, validação e consolidação de saberes e fazeres para o exercício da profissão, recomendando-se que os docentes e discentes adotem uma postura proativa e propositiva, o que implica comprometimento e responsabilidade. Neste sentido, para a autora, também é desejável que professor regente das escolas de educação básica supere a concepção instrumental do estágio, adquirindo papel de sujeito ativo no planejamento, implementação e acompanhamento das atividades propostas, o que implica interação entre todos os envolvidos no processo. Portanto, como indicadores essenciais para a formação de qualidade do pedagogo, Dalla Corte (2012) destaca que o estágio curricular precisa se constituir elemento articulador da dinâmica do curso de Pedagogia, momento profícuo para que a relação teoria-prática adquira condições para, potencialmente, materializar-se.

Outro trabalho da categoria “execução e metodologias de estágio” foi publicado em 2012, no evento da ANPEd, de autoria de Priscila Andrade Magalhães Rodrigues, com o título “*Anatomia e Fisiologia de um estágio*”. Busca analisar como aconteceu o estágio em uma escola de educação básica enquanto experiência conjunta de co-formação escola e universidade. O estudo partiu de um programa de “Apoio à melhoria do ensino nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro”, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), desenvolvido durante o ano de 2008 em uma escola pública do RJ. A análise decorrente dos resultados desta pesquisa ressalta que, ao ser pensado como possibilidade de unir envolvidos no processo de formação, o estágio deixa de ser apenas burocrático e supera uma racionalidade técnica. Contudo, Rodrigues (2012) indica que as dificuldades para a realização de projetos como este são muitas e, em geral, estão relacionadas

à distância universidade e escola. Ainda salienta a necessidade de o trabalho do estágio ser desenvolvido como um espaço de pesquisa pelo professor. Ambas as situações exigem, segundo a autora do trabalho, carga horária remunerada para o planejamento junto aos estagiários, tanto de professores regentes da educação básica como professores supervisores da IES, condizendo com o que já é proposto, por exemplo, no Canadá, e na França. Outra dificuldade sinalizada por Rodrigues (2012) é quanto à inserção do estagiário na escola, devendo esta ser pensada desde o primeiro ano de formação, como já acontece no Canadá e Finlândia, por exemplo. Como pontos positivos desta experiência, a autora destaca, finalmente, a relação estabelecida entre estagiários e estudantes da escola, diminuindo a distância entre universidade e escola.

No que se refere à categoria “execução e metodologias de estágio”, o maior número de publicações foi encontrado no ano de 2013. É importante para esta pesquisa destacar o trabalho de Marina Cyrino e Samuel de Souza Neto, publicado na 36ª Reunião Nacional da ANPEd, que identificou na literatura as variadas nomeações e tipos de acompanhamento de estágios no Brasil e em outros países. O estudo ainda apresentou uma proposta de acompanhamento que tem como pressuposto básico a interação, o que contribui diretamente com a análise desta tese. Sendo assim, Cyrino e Souza Neto (2013) propõem a interventoria como uma proposta de acompanhamento de estágio obrigatório, de modo a incorporar a dimensão reflexiva da supervisão, considerando a necessidade de interação entre todos os atores envolvidos no processo. Para isso, os autores observaram a condução de estágios em seis escolas, na disciplina de estágio na universidade e no curso de extensão oferecido por uma professora universitária. Também realizaram entrevistas com seis estagiários, seis professores parceiros, seis coordenadores de escolas, a interagente de estágio (termo designado para a professora da universidade) e duas pessoas da secretaria municipal de educação. Cabe ressaltar que Cyrino e Souza Neto (2013) propõem, nesta ideia de interventoria, a nomeação destes atores de forma diferenciada: o professor formador das universidades seria o interagente, enquanto o docente da escola que recebe os estagiários, o professor-parceiro. A interventoria, defendida pelos autores, ultrapassa a dimensão da simples intervenção, se caracterizando como uma interação que pressupõe interferência e intenção por parte do interagente, da escola, e do professor parceiro na formação do estagiário, o que implica consciência e comprometimento com esse processo. Além disso, os autores destacam que é uma postura política que compreende o estágio como uma construção e aprendizagem sobre a profissão docente, possibilitando, ainda, ressignificar a visão sobre e para a escola.

Cyrino e Souza Neto (2013, p. 10) ainda apresentam alguns elementos que compõem a proposta de interventoria, perpassando:

[...] observação das aulas dos estagiários por um período determinado (um ou dois dias); intervenção no momento destas aulas quando necessário; retorno de como e do que ocorreu na aula; auxílio do estagiário na reflexão de sua prática; avaliação do processo realizada por cada envolvido (professor-parceiro, interagente e estagiário).

Nessa proposta de interventoria almeja-se criação de vínculo, um trabalho de interação entre escola e universidade, vista como uma experiência que valoriza os aspectos teóricos, reflexivos, mas também os aspectos da experiência e da realidade profissional, não sendo apenas cumprimento burocrático. Contudo, Cyrino e Souza Neto (2013) apresentam duas limitações desta proposta que devem ser ressaltadas, a saber: a distância entre a realidade discursiva, comumente trabalhada na universidade a partir de seus postulados teóricos e entre a realidade pragmática, do contexto das escolas; e os impasses enfrentados pelo professor interagente, pois vivencia o acúmulo de funções desempenhadas na universidade, o que tende a comprometer o trabalho de acompanhamento efetivo do estagiário.

Na mesma linha de raciocínio, o trabalho de Crislane B. Azevedo, publicado também em 2013 na Revista Educação em Foco da UFJF, propõe que parte do desenvolvimento das atividades do estágio na formação inicial do docente de História seja em forma de pesquisa. Azevedo (2013) parte do pressuposto da pesquisa como princípio basilar da formação docente. Esse trabalho é importante ao estudo aqui proposto, ao indicar o desenvolvimento do estágio obrigatório por meio de nova metodologia, de modo a buscar a construção de projetos de ação que contemplem o ensino e a pesquisa, partindo do conhecimento dos alunos e dados teóricos obtidos na formação, em articulação com os interesses da comunidade escolar. Para isso, a partir da reformulação do estágio do curso de História da UFRN, apresenta a proposta de organização das 400h destinadas a esse componente da formação a partir de quatro módulos, a saber:

I – Projeto de pesquisa – elaboração de um projeto de pesquisa sobre o ensino de História, de caráter experimental, a partir de uma problemática levantada na escola, após um período de observação.

II – Intervenção – desenvolvimento de ações de intervenção na vida escolar e da comunidade. Em tal momento, o aluno pode melhorar o projeto ou mesmo colocá-lo em prática inicial. Contudo, no sentido ainda de melhorá-lo para futura aplicação com alunos do Ensino Fundamental.

III – Docência e pesquisa de campo – execução de pesquisa durante as aulas de História, ministradas em turma de Ensino Fundamental, e elaboração de ensaio sobre a experiência.

IV – Docência e trabalho monográfico – análise dos dados coletados e elaboração de um trabalho monográfico com os resultados obtidos. Divulgação do trabalho em forma de eventos e apresentações, especialmente, para turmas de Estágios anteriores. (AZEVEDO, 2013, p. 238-239).

No mesmo ano de 2013, o trabalho de Alexandra Garcia publicado na Revista *Cadernos de Pesquisa em Educação*, da UFES, discute sobre o currículo e estágio obrigatório na formação de professores, buscando compreender as produções de conhecimento, valores, práticas e subjetividades produzidas, ressaltando a importância do caráter coletivo nessa formação. A autora destaca, neste processo, os encontros e rodas de conversa como diferenciais na produção de novos sentidos da docência, desmistificando teorias e narrativas deméritas sobre escola, professores e cotidiano. Essas considerações são feitas por Garcia (2013) com base em estudo de relatos e narrativas produzidos nas atividades de estágio curricular do curso de Pedagogia de uma universidade pública fluminense. Esse trabalho torna-se importante na discussão aqui proposta por evidenciar o imprescindível diálogo entre universidade e escola, bem como entre educação e os sentidos produzidos socialmente deste processo, de modo mais amplo e, nos dizeres da autora, “pensá-los enquanto processos, fluxos contínuos, espaço do encontro. As dimensões da socialização, da experiência, do coletivo ganham, nesse entendimento, um sentido e importância maior do que a busca de modelos finais a serem alcançados [...]” (GARCIA, 2013, p. 50).

Temos, ainda neste ano de 2013, o trabalho de Melo e Lopes (2013), apresentado no encontro da Anpae, que discute as contribuições do estágio supervisionado na construção de saberes específicos para atuação docente na educação infantil, a partir de entrevistas com graduandos do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Considera o estágio como momento de articulação por excelência da teoria-prática, o que reverbera as discussões trazidas nesta tese ao entender o estágio como locus privilegiado, mas não único, de integração teoria-prática. Nesse sentido, as autoras defendem que o estágio proporciona aos acadêmicos de Pedagogia uma rede de relações, conhecimento e aprendizagens, bem como a compreensão da realidade, aprendendo com os professores de profissão como é ensinar, ou seja, aprendem os saberes docentes. Defendem ainda que os cursos de formação inicial de professores precisam ser repensados numa nova perspectiva, de modo a articular universidade e escola para buscar as soluções conjuntas para os desafios da profissão docente.

Situado na categoria “execução e metodologias de estágio” foi encontrado apenas um trabalho publicado no ano de 2014 na Revista *Educação em Foco*, da UFJF. Trata-se do artigo

de Filomena Maria de Arruda Monteiro, com o título “*Práticas de Formação e Diversidade: uma experiência de investigação-formação*”. Tem como objetivo compreender as aprendizagens da docência construídas no estágio supervisionado e os significados construídos/ reconstruídos sobre as diferenças culturais presentes na escola, bem como os sentidos nos processos de desenvolvimento profissional docente. A autora destaca a necessidade de se refletir na formação inicial e de pesquisas que busquem compreender a relação entre cultura, escola e diversidade, a partir de experiências pessoais e profissionais narradas. O trabalho desta autora traz uma contribuição importante a este estudo, por compreender, com base em estudiosos como Sacristán (1995), Garcia (1999, 2009), Contreras (2002), a profissionalidade como todo o conjunto de comportamentos, destrezas, habilidades, atitudes e valores que constituem a especificidade da profissão. Deste modo, para aprender a profissão, para a autora, faz-se necessária a vivência de sucessivos e sistemáticos momentos de formação, articulando o saber docente com a prática pedagógica em situações de ensino. Na análise realizada por Monteiro (2014) é destacada, em suas considerações finais, a necessidade essencial da formação inicial refletir, pesquisar e compreender a relação entre cultura, escola e diversidade, tendo como base as experiências profissionais e pessoais narradas a partir de situações práticas incertas e valores educativos. Além disso, as narrativas se apresentam como campo de ressignificação dos conhecimentos relativos ao aprender a ensinar e o tornar-se professor nas dimensões social e política. Ainda, proporcionam ao formador a oportunidade de se questionar sobre seu percurso como formador de professores por meio de um trabalho colaborativo.

Na mesma linha de raciocínio, o trabalho publicado na Revista Cadernos de Pesquisa em Educação, da UFES, em 2015, por Edilaine Vagula, Juliana Fogaça Simm e Samira F. K. da Silva busca refletir sobre o formato e a oferta do estágio obrigatório como espaço/tempo importante da formação, tendo em vista a oportunidade que oferece aos envolvidos de sínteses pessoais sobre conteúdos, teorias e experiências. A análise empreendida considera o curso de Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior do estado do Paraná, problematizando como o estágio vem se constituindo nos cursos de formação como espaço de desvinculação teoria-prática, e chamando a atenção para a inserção do estágio e disciplinas práticas dos cursos ao final destes, o que remete a uma concepção técnica, instrumental da formação. Além desta dificuldade na organização curricular, Vagula, Simm e Silva (2015) elucidam o despreparo do aluno para realizar as atividades de estágio, advindas desta não

integração entre o campo acadêmico com os de estágio, dificuldades com relação ao acompanhamento dos estagiários, compreendendo o estágio enquanto

[...] espaços/tempos importantes de formação, oportunistas de sínteses pessoais sobre conteúdos, teorias e experiências pessoais por parte dos envolvidos. Desse modo teríamos a oportunidade de fomento de estratégias efetivas para a ação reflexiva, essencial à reconstrução e à redefinição das teorias que sustentam o trabalho do professor (formador e em formação). (VAGULA; SIMM; SILVA, 2015, p. 123).

As autoras chamam atenção, como possibilidades de melhorias deste processo formativo propiciado especialmente nos estágios obrigatórios, a adoção de uma política de valorização destes nos currículos para além do cumprimento de normas burocráticas e de carga horária. Para isso, consideram que a proposta de estágio em um curso de formação deve se constituir enquanto um projeto integrador com as demais disciplinas do currículo, numa perspectiva de metodologia interdisciplinar. Além disso, defendem que deve ser construído coletivamente, tendo como referência básica a análise dos problemas encontrados no cotidiano escolar, e ser de responsabilidade de todo o corpo docente das escolas. As autoras propõem, como metodologia possível, as oficinas pedagógicas como espaços/tempo de prática, a serem vivenciadas ao longo de todo o curso de formação.

Em consonância à discussão do artigo anterior sobre possibilidades na execução do estágio supervisionado, o artigo de Claudia Chueire de Oliveira, Maura Maria M. Vasconcellos e Neusi Aparecida N. Berbel, publicado em uma edição de 2015/2016 da Revista Educação em Foco, da UFJF, reflete sobre a possibilidade do ensino com pesquisa na formação de professores no curso de Pedagogia. As autoras propõem a Metodologia da Problematização no estágio obrigatório, como espaço de ressignificação de práticas e a própria formação continuada dos professores universitários. O ponto de contribuição significativa desta publicação para este estudo é a compreensão da Metodologia da Problematização como potencial no estágio tendo em vista uma formação problematizadora, de superação da dicotomia teoria-prática, de evidência do ensino com pesquisa, e de possibilitadora da formação continuada de docentes universitários. Concorda-se com as autoras, que ao transformar um paradigma de ensino que pauta numa concepção de transmissão para a de produção de conhecimentos, formam-se, em grande qualidade, os sujeitos envolvidos no processo.

Tem-se, ainda, neste grupo, a publicação de Arlete Vieira da Silva, apresentada na ANPEd em 2015, na qual a autora considera a adoção do ateliê biográfico como procedimento metodológico para o estágio obrigatório, que deveria ser desenvolvido em etapas e articulados

em eixos temáticos. Esse procedimento, para a autora, motiva os estudantes-estagiários revisitarem suas experiências escolares, de ensino e de docência, e virem como possibilidade de apreensão de seus processos de formação. Além disso, a autora destaca que no movimento da escrita de memoriais, o ator-escritor reflete sobre as aprendizagens experienciadas que foram importantes para sua formação, transformando suas representações, se reinventando pessoal e profissionalmente, configurando-se como experiência formadora. Ainda compreende tal estágio como experiência formativa, ao articular-se com reflexão e aprendizagens da docência, revividas no momento da escrita dos memoriais. Destaca-se, a respeito desta publicação, a valorização da dimensão pessoal na construção de saberes da profissão, daquilo que é vivido, experienciado, a partir da reflexão organizada em memoriais dos estudantes-estagiários neste processo de formação, possibilitado, em especial pelos estágios.

Por fim, nesta categoria, no ano de 2015, foi localizada a publicação de Marina Cyrino e Samuel de Souza Neto, apresentada na ANPEd. Trata-se da apresentação de parte de resultados de pesquisa de doutorado, e traz como objetivo compreender o processo de acompanhamento de estágio no curso de Pedagogia de uma universidade pública de São Paulo³⁴. Compreende-se que este trabalho, em particular, é uma importante contribuição a esse estudo, uma vez que, apresenta roteiros sugestivos para o acompanhamento de estágios obrigatórios, sob uma proposta em construção, a saber: o Raar (Roteiro de Acompanhamento Analítico-Reflexivo) e o Rape (Roteiro de Acompanhamento da Prática de Ensino). Os roteiros sugeridos são inspirados nas experiências da Universidade de Montreal – Québec e da França, segundo os autores. O primeiro roteiro, o Raar, é voltado aos estagiários e é composto por itinerários que acompanham as diversas etapas do estágio, sendo o primeiro, correspondente às expectativas sobre o que esperam do estágio na escola e na universidade. O segundo, o Rape, refere-se à observação e organização da instituição escolar e do estágio. Esses roteiros enquanto itinerários, para os autores, tem o papel de situar os estagiários na escola, permitindo que compreendam aspectos do cotidiano docente e interajam com o meio e com a professora. Ainda, propiciam a socialização das reflexões e questões observadas na prática com os colegas. Cabe considerar que todos os roteiros propostos, segundo Cyrino e Souza Neto (2015) são bem objetivos, a fim de não dispor muito do tempo dos envolvidos, em especial dos professores da educação básica. Os autores destacam as contribuições desta

³⁴ Desta publicação, foi percebida uma ampliação de estudos anteriores dos autores, conforme apresentação no ano de 2013 na 36ª Reunião Nacional da ANPEd, com o título “Interventoria: uma proposta para o acompanhamento de estagiários”, já mapeada nesta tese.

proposta, a partir dos roteiros sugeridos, enfatizando que a sistematização do estágio obrigatório possibilitou a compreensão dos estudantes do começo, meio e fim do processo. Por outro lado, também possibilitou a sistematização do trabalho dos professores supervisores de estágio. E ainda, possibilitou momentos de reflexão sobre a ação dos estagiários durante as aulas da disciplina na universidade. Portanto, a proposta apresentada, para os autores, pode se tornar uma interessante ferramenta ao potencializar a sistematização do processo e o estreitamento dos vínculos entre universidade-escola. Por fim, para os autores, tende a se apresentar como dinâmica potencial ao fomento da profissionalização do ensino, haja vista o olhar profissional dos estagiários em relação às suas práticas e dos professores em relação aos futuros colegas de profissão.

Por fim, complementarmente às discussões apresentadas no ano de 2015 sobre a categoria “execução e metodologias de estágio”, tem-se o trabalho de Geysa Spitz A. de Abreu e Jilvania Lima dos S. Bazzo, publicado em 2015, na Revista Educação em Foco, da UFJF. Ele analisa o estágio enquanto componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia de uma Universidade pública de Santa Maria/SC, ressaltando suas possibilidades para a ampliação cultural dos estudantes, considerando a fragilidade cultural presente no perfil dos ingressantes dos cursos de licenciaturas. Para as autoras, essa oportunidade de contato com diferentes linguagens artístico-culturais que o estágio oferece, possibilita distintas leituras da realidade, promovendo outras reflexões e práticas criativas nas escolas de educação básica, enriquecendo o processo.

Em 2017, foi mapeada nesta categoria uma publicação no periódico Educar em Revista, de autoria de Ana Isabel Andrade e Filomena Martins. O estudo analisa relatórios de estágio de um curso de mestrado direcionado a professores da educação básica, promovido pela Universidade de Aveiro, Portugal. Neste, as autoras buscam compreender as potencialidades de construção de conhecimento profissional, bem como identificar desafios e possibilidades que se colocam à formação inicial de professores. Num primeiro momento do texto, as autoras destacam que o discurso presente no campo da formação de professores em Portugal, similarmente ao Brasil, é marcado por ideias que visam à formação de profissionais reflexivos e autônomos, em que

[...] se revela importante a informação, a observação, a intervenção em contexto(s) educativo(s), a colaboração e a investigação, onde a reflexão e a comunicação estão presentes no diálogo com os pares e com os supervisores ou na escrita de textos, portfólios e relatórios sobre as práticas. (ANDRADE; MARTINS, 2017, p. 140).

Nessa perspectiva, dos relatórios de estágio obrigatório analisados na referida publicação foram organizados em categorias relativas ao conhecimento profissional presentes nestes documentos, sendo: a) capacidade de pesquisa e informação sobre a diversidade linguística e cultural; b) capacidade de articulação desta diversidade linguística e cultural a outros componentes curriculares; c) capacidade de reflexão sobre as finalidades educativas da diversidade linguística; d) capacidade de reflexão sobre a construção de seu próprio conhecimento profissional, na compreensão do professor como gestor do currículo, comunicador e investigador de sua prática. De modo geral, a análise dos relatórios de estágio do curso de mestrado profissionalizante investigado por Andrade e Martins (2017) demonstra que as professoras em formação compreendem a complexidade da profissão docente ao gerir aspectos que envolvem as aprendizagens, inerente a esta profissão, sendo elas: conteúdos a dominar; as abordagens pedagógico-didáticas que podem ser utilizadas; currículo, programas oficiais e as finalidades educativas; alunos e suas necessidades e o próprio conhecimento docente em construção. Sendo assim, para as autoras, os relatórios se constituem como espaço de compreensão e restituição do percurso formativo destas professoras.

No ano de 2018, foram agrupados nesta categoria “execução e metodologias de estágio” dois artigos publicados nos periódicos nacionais mapeados. O primeiro deles, de autoria de Menga Lüdke e David Scott, foi encontrado na Revista Educação e Sociedade, com o título: “*O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra*”. Os autores tiveram como objetivo, num primeiro momento, de situar as constatações das pesquisas desenvolvidas sobre o estágio obrigatório³⁵ na realidade brasileira. Num segundo momento, apresentam esta discussão com base na realidade inglesa. Na terceira parte deste trabalho os autores cotejam os pontos destas duas realidades, dialogando com outros pesquisadores do campo acerca do problema do estágio obrigatório. Interessa aqui elucidar os aspectos que permitiram ampliar a discussão proposta sobre o estágio nesta tese ao trazer o contraponto de uma realidade internacional. Em ambas as realidades, o estudo evidenciou que o estágio obrigatório assume importância na preparação de futuros professores, visto como contato direto com a prática docente. Contudo, apresentam diferenças significativas. A primeira delas é que o curso destinado à formação de docentes no Brasil é a Licenciatura e se desenvolve, no geral, em quatro anos. Ao contrário, na Inglaterra, é prevista uma graduação no bacharelado e depois mais um ano, no curso de PGCE (Pós Graduação em

³⁵ Os autores denominam de estágio supervisionado, mas a denominação atribuída neste estudo, especialmente neste capítulo, será estágio obrigatório, por acreditar que, mesmo com as especificidades de cada modalidade, ambos os estágios, obrigatório e não obrigatório devem ser supervisionados pelos formadores das escolas e das IES ao se pensar em desenvolvimento profissional e construção de conhecimentos próprios da docência.

Educação), a preparação específica para os estudantes que se dedicarão ao magistério. Esse modelo de formação se aproxima do que havia no Brasil, conhecido como 3+1. Outra diferença encontrada pelos autores é que, enquanto na Inglaterra o período destinado ao estágio nesta PGCE ocupa perto de 80% da carga horária total do curso, no Brasil representa 25% da carga horária do curso de Licenciatura. Um ponto positivo sinalizado pelos autores sobre a realidade inglesa é a importância assumida pelos professores da educação básica, os mentores desta formação, haja vista que esse processo acontece prioritariamente nas escolas. Entretanto, Lüdke e Scott (2018) sinalizam as fragilidades desta supervalorização da dimensão prática na formação que pode representar um recuo da formação teórica feita pela universidade, podendo anunciar uma verdadeira crise na formação de professores oferecida por esta instituição, o que tende a reforçar a dicotomia teoria-prática, como problema que persiste na formação docente. Como alternativa a isso, eles propõem a pesquisa como importante elo entre a articulação teoria-prática na formação profissional docente. Trazendo as contribuições de Lessard e Carpentier (2015)³⁶, os autores sugerem uma posição alternativa, denominada de “**diálogo informado**” entre os diferentes atores no campo político. Isso implica considerar a política fora de uma visão linear centrada no Estado, mas dentro de uma perspectiva de construção de ação pública a partir de múltiplos atores. Essa sugestão se alinha ao que é proposto por Ball (2014) ao tratar da atuação dos atores na política, a partir dos diferentes contextos, e que será explorada mais adiante, quando da análise do papel dos atores no Programa investigado neste estudo.

O outro trabalho desta categoria foi publicado também em 2018, na Revista Brasileira de Educação, pelos autores Diego de Sousa Mendes e Mauro Betti, que buscaram investigar quais repercussões decorreram da constituição do estágio obrigatório a partir de pressupostos da semiótica de Charles S. Peirce num curso de Educação Física da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). Na dinâmica de uma pesquisa-ação, os autores enfatizaram o enfoque pedagógico que privilegiou a comunicação, o uso da produção e da socialização de imagens fotográficas e de vídeos, produzidos pelos participantes do estudo, como meios de potencializar a experiência formativa nos estágios. Tais estratégias se apresentam, do ponto de vista desta tese, como importantes mecanismos de socialização das aprendizagens construídas ao longo do processo de vivência no estágio.

Ainda no ano de 2018, outra publicação situada nesta categoria “execução e metodologias de estágio” foi apresentada, na forma de resumo expandido, pelas autoras

³⁶ Para esta discussão os autores ancoram em Lessard, C.; Carpentier, A. *Politiques éducatives: la mise en oeuvre*. Paris: PUF, 2015.

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino, Jussara Marques de Macedo e Virginia Coeli Bueno de Queiroz no Congresso Ibero-Americano da Anpae, realizado em Lleida, na Espanha. Essa publicação analisa uma prática de estágio obrigatório em gestão do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública. Busca compreender a gestão escolar, em uma escola municipal, por meio do estágio de estudante de Pedagogia, na disciplina: Prática em Política e Administração Educacional, que tem CH total de 180 horas na proposta curricular. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, por meio dos instrumentos: análise documental dos relatórios da estagiária, observação in loco e entrevista semiestruturada com a gestora da escola. Sobre o estágio, as autoras sinalizaram a fala da diretora, de que este componente curricular ganhava o seu real caráter de permitir a formação do estudante universitário, no local do trabalho e possibilitava compreender que, na conjectura das escolas, o imprevisto fazia parte do cotidiano e mudar as relações fazia parte do cuidado com a aprendizagem. Paschoalino, Bueno e Queiroz (2018) destacam a importância de um estágio que ultrapasse as barreiras da obrigatoriedade, possibilitando ao futuro pedagogo, na gestão escolar, compreender as várias dimensões da sua atuação profissional. Esse estudo e os outros encontrados faz refletir como o estágio obrigatório, a modalidade não obrigatória também é ato educativo e possibilitadora de inserção na realidade profissional, o que tende a contribuir para a formação da profissionalidade dos futuros docentes no curso inicial. Nessa perspectiva, as análises empreendidas acerca do Programa Bolsa Estágio Formação Docente nesta tese partem deste pressuposto.

Por fim, no ano de 2018, nesta categoria “execução e metodologias de estágio” tem-se o trabalho de Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo, também apresentado no Congresso Ibero Americano da Anpae, que teve como objetivo refletir sobre a importância e o papel do estágio curricular obrigatório na formação dos professores da educação básica, a partir de questionamentos e avaliações dos relatórios de estágio feitos pelos alunos ao final deste componente formativo. O referido estudo advém de uma pesquisa de cunho qualitativo que elegeu um período de seis semestres letivos de oferta do estágio curricular obrigatório, e evidenciou as dificuldades para estabelecer o pleno diálogo entre as disciplinas do curso ao contexto do estágio curricular obrigatório, em função da dicotomia teoria-prática. Outra dificuldade sinalizada pela autora é o tempo-espço destinado ao estágio, no qual muitos alunos não encontram em sua rotina um espaço de tempo adequado para a realização do estágio. Ainda, em algumas escolas, a dificuldade de estabelecer uma relação de companheirismo entre o aluno estagiário e o supervisor técnico. Deste ponto, Reinaldo (2018)

reconhece a grande responsabilidade das escolas-campo e dos profissionais da docência na formação prática dos futuros professores. Entretanto, destaca, por fim, que a “qualidade” dessa aprendizagem prática está diretamente vinculada à concepção que temos da prática e do estágio que é obrigatório nos cursos de formação inicial de professores. Para as análises desta tese reitera-se a importância em compreender o estágio como propulsor do conhecimento crítico e reflexivo sobre a real prática docente, bem como da importância no acompanhamento efetivo deste processo. E esse acompanhamento, do ponto de vista aqui adotado, é necessário em ambas as modalidades, pois, para ter relação teoria-prática é preciso articulação constante dos componentes teóricos formativos aprendidos, principalmente, mas não exclusivamente, no curso de graduação, com as vivências da realidade profissional, propiciada especialmente pelos estágios (obrigatório e não obrigatório).

O trabalho mais recente deste mapeamento, encontrado no ano de 2019 e alocado nesta categoria “execução e metodologias de estágio” foi apresentado na forma de resumo expandido no Simpósio Nacional da Anpae, por Maria Cecília Sanches e Adriana Patrício Delgado. Teve como objetivo evidenciar os desafios implicados na formação continuada de professores da escola pública de ensino fundamental, que recebem estagiários de uma universidade pública com a qual mantêm acordos de cooperação. Para isso, as autoras realizaram entrevistas semiestruturadas com a equipe de gestão de sete escolas de ensino fundamental da rede pública da cidade de Guarulhos, em São Paulo, nos meses de maio e junho de 2018. O que evidenciaram destes acordos é que os docentes universitários oferecem cursos e ações de formação aos professores dessas escolas. Com relação às contribuições dos estagiários à escola destacam as autoras que, muitas vezes, acaba instituindo algumas das práticas sugeridas em suas intervenções, num processo marcado pela especificidade e construído/reconstruído cotidianamente pela interação dos profissionais da educação em parceria com os estagiários (docentes em formação) e com os discentes. Por outro lado, as autoras evidenciaram os limites encontrados no trabalho docente considerando os problemas mais expressivos da rede pública do município de Guarulhos, dentre estes, faltas de professores; falta de espaços para realizar atividades que ficam restritas à sala de aula; burocracia enfrentada tanto pela equipe de gestão quanto docente, devido a alta demanda de papéis e relatórios a serem preenchidos; limites na formação pedagógica dos professores e falta de interesse em buscar novidades. Dentre as demandas das escolas com relação à formação de seus professores que é direcionada pela universidade, como contrapartida deste acordo, a prioridade foi nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, mas também

apareceram temas voltados para indisciplina, educação ambiental, produção textual e alfabetização, além de palestras e oficinas de artes, contação de histórias para crianças ouvintes e surdas; corpo e movimento na educação infantil. Finalizando, Sanches e Delgado (2019, p.326) chamam atenção para a importância da parceria entre universidade e escola, partindo da “necessidade de um projeto de estágio que efetivamente promova o diálogo com a realidade, ou seja, que aproxime, de forma consciente e refletida, o estudante com seu futuro campo de atuação, no caso aqui a escola, com toda a complexidade, diversidade e potencialidade que lhes são inerentes”.

A título de sintetizar as contribuições das publicações encontradas na categoria “execução e metodologias de estágio”, a mais densa deste mapeamento, os trabalhos abordam aspectos importantes da formação inicial do professor, possibilitada, em especial, pelos estágios. Nesta perspectiva, evidenciam-se, a partir da compreensão deste estudo, os princípios defendidos ao pensar **no desenvolvimento do estágio pautado pela qualidade**, proclamada em meio acadêmico e no discurso que sustenta a política de formação de professores. De modo mais amplo, é possível destacar **a necessidade de desenvolvimento de uma política de estágio articulada**, que desencadeie propostas curriculares à formação inicial tendo em vista a real valorização deste componente na formação, considerando seu potencial para a construção do conhecimento profissional docente.

Em termos de compreensão do estágio que direciona a execução deste na formação inicial docente, torna-se enfática, pela lente das análises empreendidas nesta tese, a **pesquisa como parte indissociável de um projeto ou programa de estágio**, como pressuposto basilar da formação. Espera-se, ainda, que o **estágio seja compreendido/organizado/encaminhado como elemento articulador** e parte integrante do todo da formação docente, enquanto espaço de reflexão de conhecimentos e práticas pedagógicas. Ressalta-se também a composição curricular que garanta a **vivência, por meio do estágio, ao longo de todo o curso** e não somente em alguns momentos, geralmente reservado para a etapa final da formação.

Quanto ao processo de execução do estágio, torna-se essencial que parta da **análise de situações e problemas do cotidiano escolar**, bem como estratégias que articulem a teoria-prática. Para isso, é precípua a **aproximação e a parceria da universidade-escola**, ambos enquanto lócus de formação, bem como o **acompanhamento efetivo** destas práticas e reflexões. Cabe destacar, que a necessidade de acompanhamento efetivo foi discussão quase unânime nos trabalhos mapeados especialmente nesta categoria, ressaltando a importância de uma **postura proativa e propositiva dos atores envolvidos, que implica comprometimento**

e **interação**, além do planejamento coletivo das ações e do percurso formativo propiciado. Enquanto sugestão de metodologia para execução/acompanhamento, a **interventoria** é apresentada como forma de compreensão deste estágio, além da proposta de constituí-lo como projeto integrador de todo o curso de licenciatura. Das metodologias sugeridas, vistas como potenciais para a execução de propostas de estágio são destacados as oficinas pedagógicas, a problematização e a escrita de memoriais como reflexão/registro da experiência.

Além das possibilidades, são grandes as dificuldades apresentadas pelas publicações que compuseram esta revisão bibliográfica, principalmente nesta categoria “execução e metodologias de estágio”. Das quais, pode ser evidenciado o **acompanhamento precário** das atividades desenvolvidas no estágio, reflexo, sob o ponto de vista adotado neste estudo, de algumas situações como:

- a **falta de planejamento conjunto** dos atores institucionais;
- a **falta de articulação entre a realidade “teórica” da universidade e a realidade “pragmática” das escolas;**
- o **acúmulo de funções dos professores** da universidade e da educação básica, não tendo carga horária remunerada para o acompanhamento dos estagiários; falta de quadro docente nas escolas de educação básica; fragilidades na formação destes, sendo necessários cursos de formação continuada, na maioria das vezes, compensatórios;
- a **inserção tardia dos estagiários na realidade** profissional, sendo defendida a necessidade desta desde o primeiro ano de formação;
- e o **despreparo dos estagiários** para a realização de atividades e tarefas propostas no estágio.

Do ponto de vista deste estudo, compreende-se, portanto, que são muitos os desafios a superar para a construção e efetivação de um projeto/proposta de estágio que contribua significativamente para o desenvolvimento profissional docente na formação inicial. Dentre os desafios, em que se destaca a precariedade no acompanhamento destas propostas, provocam questionamentos, dos quais: *como os papéis dos atores têm sido compreendidos no desenvolvimento de propostas de estágio, como o PBEFD que se investigou nesta pesquisa? Esses atores participam ou não efetivamente do Programa?*

As questões até então delineadas remetem a reflexões acerca de outra categoria do mapeamento realizado neste estudo que se refere ao “papel dos atores no estágio”, trazida na subseção seguinte.

1.1.3 Sobre Papel dos Atores no Estágio

Inicialmente implica ressaltar que esta categoria é pouco expressiva neste mapeamento. De antemão indica uma preocupação, e, por outro lado reforça a importância das discussões propostas neste estudo. Nessa perspectiva, problematizar o papel dos atores incide no entendimento de como o acompanhamento do estágio, tanto obrigatório, quanto não obrigatório, se dá tendo em vista o desenvolvimento profissional dos futuros docentes envolvidos e dos que já se encontram na profissão, os formadores, sejam da educação básica, sejam do ensino superior. Consoante ao encontrado neste mapeamento, Foerste (2005) já denunciava a ausência de pesquisas relacionadas a essa categoria, ao tratar da formação profissional docente e propor “parceria colaborativa” entre universidade e escola neste processo. Nesse sentido, afirma que “no que se refere especificamente ao papel que desempenham as instituições ou estabelecimentos neste processo, praticamente ainda não se realizaram pesquisas” (FOERSTE, 2005, p.120). Essa proposta de parceria trazida pelo autor será retomada na seção seguinte.

Voltando ao mapeamento realizado, da referida categoria “papel dos atores no estágio” foi encontrado, no ano de 2015, um trabalho publicado na Revista Cadernos de Pesquisa, pelos autores Larissa C. Benites, Flavia M. Sarti e Samuel S. Souza Neto. Esse trabalho apresenta resultados de uma revisão feita pelos autores na literatura nacional e internacional sobre o estágio supervisionado e a figura do professor colaborador da escola que recebe e acompanha a formação dos estagiários. Os autores criticam a legislação nacional relativa ao estágio, de 2008, pois pouco acrescenta sobre o papel dos formadores participantes, apesar de sua importância na prescrição relativa às instituições formadoras, instituições de estágio e estudantes. Criticam também o tipo de relação a ser mantida entre as partes envolvidas. Nesse sentido, os autores destacam o papel formativo do professor colaborador, o que recebe os estagiários nas escolas, ressaltando a necessidade deste professor ressurgir como figura central do processo. Para isso, segundo os autores, os modelos de estágio desenvolvidos precisariam reconhecer a contribuição da escola e de seus atores.

Para contribuir efetivamente com o processo formativo, concorda-se com Benites, Sarti e Souza Neto (2015) ao destacarem que o professor colaborador deve ter interesse em receber estagiários, ter formação para isso, bem como condições para proporcionar momentos de reflexão e de desenvolvimento profissional. Além disso, precisam **ter boas relações com a instituição do curso de formação inicial** deste estudante, o que remete a necessidade de

criação de parcerias entre escolas e universidades. Torna-se essencial, segundo os autores, a **construção de uma nova cultura de colaboração profissional entre a escola e a universidade**, com viés do professor enquanto profissional que busca seu desenvolvimento, desmistificando a ideia de que os vínculos do estágio se dão a partir de laços afetivos e “camaradagem”.

Ainda, relativo a esta categoria, foi encontrado um trabalho, apresentado em 2017 na 38ª Reunião Nacional da ANPEd, no GT 8 (Formação de Professores), por Priscila Andrade Magalhães Rodrigues, Luciene Cerdas, e Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino. Com o título “*Aproximações e propostas de parceria entre universidade e escola na formação de professores: uma análise a partir dos trabalhos apresentados nas últimas cinco edições da ANPEd (2010-2015)*”, esse trabalho não possui estágio no título e nem nas palavras-chave, conforme critério de seleção deste mapeamento. Mas foi incluído nesta categoria por possibilitar pensar alternativas de parcerias entre universidade-escola, logo, traz como discussão central o papel dos atores ao se pensar na importância que ambas as instituições possuem na formação docente tendo em vista o desenvolvimento profissional. Rodrigues, Cerdas e Paschoalino (2017) buscaram analisar as formas como tem se dado a aproximação entre universidade e escola como instâncias centrais da formação docente, nos processos de reflexão, pesquisa, socialização e desenvolvimento profissional do professor. Partem do pressuposto de que a formação inicial ultrapassa o espaço da universidade, acontecendo também nos campos de atuação profissional, por meio dos estágios supervisionados ou outras formas de aproximação. Dos 1965 trabalhos, a partir da análise de títulos e resumos feita pelas autoras, foram selecionadas sete publicações que relatam algum tipo de aproximação entre universidade e escola na formação contínua de professores. Dos trabalhos encontrados, as autoras procederam à categorização das nomenclaturas para a definição do esforço de aproximação entre universidade e escola, a saber: *colaboração, parceria, rede de formação ou formação de rede, encontro e pesquisa-formação ou pesquisa-colaboração*. Elas destacam que, independente das conceituações para designar a aproximação entre universidade e escola, o maior ganho das propostas encontradas é a possibilidade de criação de um espaço para reunir professores e outros envolvidos na formação docente, para que possam refletir e analisar estratégias para a atuação profissional. As autoras ainda advertem que, embora a comunidade acadêmica reconheça a necessidade de parcerias entre universidade e escola, os estudos ainda tratam de experiências temporárias e enfatizam a universidade como lócus da

formação docente. Desse modo, sentiram falta de propostas que defendem que todos os envolvidos constroem conjuntamente uma proposta de formação.

Dentre as principais características das aproximações entre escola e universidade encontradas nos trabalhos mapeados por Rodrigues, Cerdas e Paschoalino (2017), elas destacam a necessidade de romper a distância entre escola e universidade, no sentido da criação de um espaço-tempo para a discussão, socialização de experiências, dialogicidade, possibilidade de encontros. Para elas, a construção conjunta aparece como primordial no desenvolvimento de parcerias entre universidade e escola, o que requer alguns princípios. Destes, as autoras destacam: colaboração e reconhecimento de que todos são iguais no processo; planejamento do percurso de caminhada do grupo, com objetivos claros e bem definidos; monitoramento e divulgação dos resultados, por meio de uma avaliação constante do processo, verificando se os objetivos têm sido alcançados; e recursos necessários e adequados para o desenvolvimento de todas as etapas previstas, sendo importante, inclusive, bolsa para os envolvidos. Concluindo, as autoras ressaltam a importância de se desenvolver propostas de parcerias entre universidade e escola de forma efetiva, possibilitando que todos os envolvidos sejam protagonistas do processo. Esse trabalho, em especial, permitiu produzir alguns questionamentos acerca de propostas e programas como o que se investigou, a saber: *como têm sido efetivadas as parcerias entre as instâncias e atores envolvidos no PBEFD, haja vista o protagonismo de todos? Há recursos suficientes e bem distribuídos para que todos sintam valorizados e responsáveis por este estágio não obrigatório, considerando a remuneração ser um dos aspectos de valorização profissional? E ainda, os objetivos e produtos advindos deste Programa/Política de estágio estão claros, são bem delimitados e definidos?*

Tendo em vista as problematizações tecidas ao longo desta subseção, é enfatizada a importância de se ter clara a concepção (ou concepções) de estágio que envolve os programas e processos formativos. Buscar esse entendimento constituiu-se parte de um dos objetivos desta tese, de modo que a próxima categoria “concepção de estágio” compõe o mapeamento realizado e será discutida na subseção a seguir.

1.1.4 Sobre Concepção de Estágio

Esta categoria “concepção de estágio” auxiliou no entendimento de como o estágio foi se modificando ao longo do tempo e como esta concepção interfere nas atividades a serem

previstas, desenvolvidas e acompanhadas pelos atores envolvidos neste processo. E, especificamente, no estudo realizado, compreender qual (is) concepção (ões) de estágio subentendida (s) no Programa Bolsa Estágio Formação Docente. Por isso se justifica apresentá-la ao final deste capítulo, não por sua importância, pois a ordem de apresentação das referidas categorias não é com esta intenção, mas para agregar as discussões já trazidas, haja vista que para entender a concepção de estágio torna-se necessário compreender as demais dimensões deste processo.

Num primeiro momento, resgata-se o artigo já mapeado na subseção anterior, publicado por Benites, Sarti e Souza Neto (2015). Mesmo tendo como foco central a discussão do papel dos atores, o resgate foi necessário haja vista que também problematiza, de certa forma, a concepção de estágio, buscando entender a relação desta com o papel/função desempenhado pelos atores, em especial o professor colaborador, que recebe os estagiários nas escolas. Inicialmente entendida como “idade da vocação”, entre os séculos XVI e XVIII, a docência, atrelada à função sacerdotal, era aprendida *in loco*, pela experiência e pela imitação dos professores experientes. Segue até o século XVIII mediada por esta concepção. Com a “idade do ofício”, no séc. XIX, as rotinas das professoras experientes eram aprendidas por meio da boa imitação de modelos. Com a pedagogia científica e a hipervalorização das ciências da educação no século XX, os professores passam a ser compreendidos especialistas na aprendizagem, sob a pretensão moderna de aprender a “norma” do ensino.

Segundo o que evidencia a pesquisa feita por Benites, Sarti e Souza Neto (2015), há uma mudança na compreensão do papel do professor, conferindo ao estágio um patamar que ultrapassa a mera observação de modelos para posterior aplicação em situações de ensino. Admite a esse componente curricular uma possibilidade de experimentação do lugar e das funções docentes a partir da orientação de um formador de professores, considerada por eles como profissionalização da formação de professores. Nesse contexto, os autores criticam o papel atual assumido pelos professores colaboradores enquanto “mestres de ensino”, ou seja, atuando de forma próxima à época das escolas de ofício, com certa espontaneidade, o que limita o seu papel de formadores.

Benites, Sarti e Souza Neto (2015) ainda criticam que os estágios, em sua maioria, mesmo sendo estes considerados atividades de central importância na formação, são desenvolvidos de forma improvisada por tentativas (acertos e erros) dos atores envolvidos, sem apoio e orientação clara, não contemplando, deste modo, a dimensão profissional do magistério. Finalmente, os autores destacam o longo caminho a se percorrer no estágio para a

valorização profissional, de modo que ainda se apresenta como desafio a busca por mudanças nas parcas relações estabelecidas entre universidade e escola. Para eles, ambas devem ser pensadas como corresponsáveis pela formação docente, e juntas, oferecer condições para a existência de equipes que eles chamam de “*pluricategoriais*” nesse processo de formação profissional docente.

Também na categoria “concepção de estágio” foi agrupado o artigo de Carla Fabiani S. Bacelos e Márcia Helena Siervi Manso, publicado, em 2010, na Revista Cadernos de Pesquisa em Educação da UFES. O trabalho teve como objetivo discutir a problemática do estágio nos cursos de licenciatura e sua importância para a formação docente, baseando em estudo bibliográfico e na legislação vigente. Em um primeiro momento, as autoras discutem a evolução histórica da concepção de estágio. Em linhas gerais, para elas, de 1930 a 1960 era preponderante uma concepção de estágio como imitação de modelos teóricos existentes, não valorizando a formação intelectual do professor. Durante a década de 1970, o estágio era considerado forma de instrumentalização técnica, isto é, aprendizagem de procedimentos e habilidades específicas a serem empregadas em sala de aula, limitando a formação do professor na perspectiva reflexiva, de modo a desarticular teoria e prática. A partir da década de 1980, as autoras destacam a preocupação com a união teoria-prática na formação docente. Apontam que, por muitos anos, o estágio obedeceu ao ciclo tradicional de atividades que perpassavam observação, regência e participação, cuja função se limitava a denunciar supostos “erros” da escola. Bacelos e Manso (2010) ainda criticam outras duas modalidades de estágio assumidas pelos cursos de licenciatura ao longo de sua concepção. A primeira são os *estágios de recuperação*, os quais possuíam um aproveitamento mais racional por parte das escolas, todavia, acabavam sendo direcionados para um viés fragilizado, uma vez que, os estagiários estariam em contato com os “piores” alunos da realidade escolar. A segunda modalidade criticada pelas autoras são os *estágios de minicursos*, que eram oferecidos aos alunos do ensino fundamental e médio, mas serviam somente às temáticas propostas pela universidade. Para as autoras, ambas as visões de estágio mascaravam a realidade escolar e permanecia fragilizada a integração entre universidade e escola. Entretanto, as autoras propõem uma concepção de estágio denominada de participante, cuja proposta de trabalho seja pensada na universidade a partir dos problemas de ensino elencados nas escolas, a partir de pesquisas desenvolvidas no âmbito acadêmico. Nesse sentido, defendem que “os estágios não sejam mais vistos como tarefas a cumprir em um determinado número de horas, apenas pela observação da ação docente e da elaboração de relatórios, isto é, que se organizem

espaços de elaboração de saberes” (BACELOS; MANSO, 2010, p. 161). Por fim, as autoras evidenciam aspectos considerados dificultadores para essa concepção de estágio que propõem, a saber: ausência de disponibilidade de escolas e professores para receber o estágio supervisionado como campo de trabalho; aleatoriedade na definição dos campos de estágio, sem um compromisso político e pedagógico das instituições envolvidas; estágio caracterizado como polo prático e de caráter terminal nos cursos de licenciatura; metodologias empregadas no processo de intervenção nas escolas que adotam o estágio como aplicação de conhecimentos, sem problematizar e propor alternativas ao campo; ausência de reflexão e sistematização dos resultados nas ações desenvolvidas no estágio.

Ambos os trabalhos são importantes para este estudo por permitirem compreender como o estágio vem sendo concebido ao longo dos tempos, de uma concepção mais técnica, experimental, a uma concepção mais proativa e reflexiva. E, ainda, as limitações existentes para concretização desta última.

Também nesta categoria “concepção de estágio”, tem-se o artigo de Ana Lucia Marran, apresentado no evento da Anpae em 2011, que discute o estágio obrigatório, suas concepções e desafios na educação superior a partir de revisão de literatura e da legislação, especificamente os princípios norteadores trazidos pela Lei nº 11.788/2008, vigente para os estágios. A autora compreende o estágio curricular obrigatório como espaço de oportunidades trianguladas pela concreticidade do real profissional, permeado pelas vivências, interações teoria-prática e os enfrentamentos da solicitação de intervenção na área específica do conhecimento. Ou seja, para a autora, esse estágio constitui-se oportunidade de inserção à constituição profissional do futuro professor. Contudo, chama atenção para a diferença entre campo de estágio e campo de trabalho, em que no primeiro deve haver a figura do professor orientando e intervindo nas situações e decisões tomadas, seja presencialmente ou à distância. Sobre a legislação vigente para o estágio, Marran (2011) chama atenção para a necessidade deste ser compreendido como ato educativo escolar supervisionado e desenvolvido no ambiente de trabalho e que visa à preparação para o trabalho produtivo, não devendo ser tratado à parte da formação profissional do futuro professor. Ao contrário, estar vinculado ao projeto pedagógico de curso e ressignificar a formação prevista a partir das demandas da sociedade. Enquanto desafios do estágio curricular obrigatório, a autora chama a atenção para a necessidade de participação efetiva das escolas campo na programação e supervisão do estudante, ressaltando a importância do termo de compromisso de estágio ser bem feito, garantindo os objetivos e as atividades a serem desenvolvidas no campo. Acredita a autora

que, quanto mais clareza o estudante tiver dos fundamentos, natureza e objetivos do estágio, mais fluida será a compreensão deste e seu processo de realização, facilitando a materialização da práxis pretendida. Isso requer envolvimento e comprometimento de todos os atores do contexto da prática do estágio. Por fim, enfatiza a importância do estreitamento dos laços institucionais e a socialização recíproca dos conhecimentos e intervenções interinstitucionais (públicas e privadas) para a formação da consciência profissional docente e da identidade profissional.

O próximo artigo que compõe essa categoria é o publicado por Irton Milanesi, no periódico *Educar em Revista*, em 2012. Apresenta o resultado de uma pesquisa realizada com 62 professores regentes de escolas públicas do Município de Cáceres-MT, relativa à concepção de estágio presente no pensamento destes professores e a avaliação que eles fazem sobre os aspectos que consideram positivos do estágio obrigatório. Este trabalho contribuiu com a percepção de estágio sustentada neste trabalho a partir daqueles que o vivenciam. E ainda, as possibilidades da formação proporcionadas pelo estágio, sob a ótica dos professores da educação básica, o que traz um protagonismo a estes atores no processo vivenciado. Partindo da questão, “*O que é o estágio supervisionado para você?*”, Milanesi (2012) subdivide as respostas dos professores regentes em categorias. A primeira e mais expressiva no bojo das respostas é a que considera o estágio como “*momento de colocar em prática as teorias aprendidas ou da relação teoria e prática*”, sendo 35,49%. Deste grupo de respostas o autor critica a concepção de estágio como mera aplicação de teorias, causando um “reduccionismo”. Por outro lado, do grupo de professores regentes que concebem o estágio como relação teoria-prática representa um avanço coerente com a legislação de estágio vigente, em especial a LDB 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006). A segunda concepção de estágio classificada pelo autor a partir das respostas dos professores regentes, com 24,19%, é a que considera o estágio como “*período de aprendizagem da realidade escolar*”, e desta concepção Milanesi (2012) ressalta que o estágio deve mesmo oportunizar ao estagiário a sua inserção como pessoa frente a uma determinada realidade no contexto real de trabalho, pois, para ele, é no exercício da profissão, no “chão” da escola que o estagiário se constitui professor. Outra concepção presente em 12,9% nas respostas dos professores investigados pelo autor é a que vê o estágio como “*período de exercício da prática pedagógica*”, ou seja, voltada especificamente para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Para 11,29% dos professores regentes, o

estágio é um “*período de aquisição de experiência*”. O autor destaca que a partir desta compreensão torna-se necessário que as universidades proporcionem aos seus estudantes estagiários além do conhecimento do futuro lugar de trabalho, mas que compreendam que a realidade escolar ultrapassa a aparência de um espaço formal para que as ações pedagógicas aconteçam. Por fim, para 3,23% dos professores regentes entrevistados o estágio é visto como “*período de identificação ou não com a profissão*”, daí a necessidade, para Milanesi (2012), de que o estágio aconteça desde o início da formação e não apenas no final do curso.

No que se referem aos pontos positivos do estágio obrigatório destacados pelos professores regentes pesquisados, Milanesi (2012) apresenta cinco classes de respostas, a saber: o compromisso, competência, postura e disposição dos estagiários para o proposto no estágio; os novos conhecimentos proporcionados pelos estagiários aos professores regentes mediante conhecimento da realidade escolar vivenciada por esses estudantes; a troca de experiências, diálogo, interação entre universidade e escola, por meio da abertura da escola e envolvimento dos estagiários nas atividades propostas, bem como a escola como laboratório de pesquisa para os futuros docentes; a oportunidade de conhecimento da realidade escolar para ingresso na profissão docente. Por fim, o autor chama atenção para o estágio tanto como espaço de construção de novos significados para a atividade profissional docente, quanto espaço de reprodução de modelos preestabelecidos, a depender da forma como é realizado nas escolas e do envolvimento dos atores neste.

Nesta categoria “concepção de estágio”, o ano de 2013 é o mais profícuo, em termos do quantitativo de trabalhos encontrados no mapeamento realizado. Apresentado na reunião nacional da ANPEd, o artigo de Maria da Assunção Calderano é uma importante referência para esta pesquisa, servindo de base para reflexões, bem como para a construção das categorias analíticas acerca da concepção de estágio. Isso porque traz uma análise das relações estabelecidas entre as ações desenvolvidas por professores supervisores de estágio curricular nas escolas de educação básica e as teses defendidas sobre o assunto. Ao travar um diálogo com pesquisadores do campo da formação de professores e do estágio, a autora elenca os principais desafios do estágio curricular obrigatório. Destes desafios, destacam-se a escassez de dados sobre a constituição e desenvolvimento do estágio; poucas ações orgânicas; dificuldades na articulação entre IES e escolas-campo e inclusive, internamente nas IES; e a coexistência de diferentes concepções de estágio, por vezes antagônicas. A partir das teses selecionadas dentro de seu estudo, Calderano (2013b) dá enfoque às concepções de estágio

evidenciadas³⁷, chamando a atenção para a perspectiva interdisciplinar. Esta se apresenta como uma concepção que ultrapasse a prática caracterizada pela imitação de modelos e/ou instrumentalização técnica, que deve se constituir numa relação dialética entre teoria e prática. Nesse sentido, o estágio tende a ser compreendido como espaço de investigação e produção de saberes. Referente ao processo de acompanhamento desta modalidade de estágio, a autora destaca a importância da colaboração e busca de superação de práticas conservadoras para a produção de saberes pedagógicos. E, por fim, problematiza a institucionalização de um projeto de estágio visto como espaço de aprendizagem profissional, devendo possibilitar a produção de conhecimentos sobre a realidade escolar, superando a falta de clareza e compreensão quanto à natureza desta prática que, por sua vez, prejudica o processo de profissionalização docente.

Num segundo momento, a partir da enquete realizada com 19 professores da universidade, 274 estagiários e 156 profissionais da escola básica, Calderano (2013b) discute o papel desenvolvido pelo professor supervisor de estágio na escola, agrupando as respostas relativas à concepção de estágio a partir das ações desenvolvidas pelos professores supervisores, na visão dos pesquisados. Para alguns, o estágio é concebido como possibilidade de exercitar o que a autora chama de “*docência compartilhada*”, como espaço efetivo de construções conjuntas de saberes e práticas, partilhando o processo de formação e trabalho docente. Outros indicam o estágio como “*aproximação entre teoria e prática*”, no sentido de associar o que é ensinado na graduação com o que deve ser aplicado em sala de aula. Antagonicamente, ainda há os que concebem o estágio como “*contato inicial com a prática pedagógica*”, possibilitando ao estagiário o conhecimento da prática da profissão que irá seguir. Há, ainda, o grupo que considera o estágio como um “*espaço para avaliação da escola*”, acompanhado de rispidez e certa resistência dos professores das escolas que se sentem avaliados criticamente pelos estagiários. Tal rispidez também se apresenta na realidade das IES formadoras, que ainda possuem a supervalorização das pesquisas produzidas para serem “*aplicadas*” na realidade escolar. Para outro grupo, o estágio é ainda concebido como “*observação passiva*”, pautado apenas pela observação dos estagiários nas escolas campo. Outra concepção observada pela autora é o estágio visto como “*burocracia*”, no sentido de assinar documentos como folha de frequência, por exemplo. Por fim, há os que concebem o estágio como “*atividade dispensável*”, haja vista ser pautado por situações em

³⁷ Importa esclarecer que essas concepções elucidadas por Calderano (2013b) foram construídas com base nas teses lidas pela autora e que compôs parte de seu relatório do pós-doutorado, realizado na FCC, sob a orientação da professora Bernardete Angelina Gatti.

que os professores desestimulam os estagiários a seguirem na profissão docente. Destas concepções, Calderano (2013b) destaca que há uma predominância do estágio enquanto “*indícios de aproximação entre teoria e prática*” por parte da escola. Por outro lado, para os professores e alunos da universidade predomina a concepção relativa ao estágio como “*contato inicial com a prática pedagógica*”. A autora revela preocupação com o distanciamento de concepções constatado entre universidade e escola.

Dadas às dificuldades problematizadas, Calderano (2013b) com base em estudo anterior, realizado em 2012³⁸, sugere, no sentido de proporcionar a formação do professor na perspectiva do intelectual orgânico³⁹, a criação e consolidação de grupos de estudo que envolvam profissionais das escolas, universidades e os alunos em formação, tendo como foco central os desafios reais da escola e o reconhecimento da necessidade de ação conjunta para enfrentar esta realidade.

Em consonância, na categoria “concepção de estágio” tem-se o trabalho de Micaías Andrade Rodrigues, publicado em 2013, na Revista Brasileira de Educação, que permite compreender como o estágio curricular obrigatório é concebido a partir de quatro diferentes visões. A primeira visão é a da legislação referente ao estágio no Brasil, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, promulgadas em 2002, e a Lei Federal n. 11.788/2008 que vigora a época. O autor destaca o avanço legal no reconhecimento da importância do estágio obrigatório na formação de professores, bem como a clareza quanto à carga horária destinada a este componente nos currículos dos cursos. Outra visão acerca deste estágio apresentada por Rodrigues (2013) é a de pesquisadores do campo. O autor destaca que o estágio obrigatório, juntamente com as práticas de ensino, é considerado um importante elemento de formação e, por esse motivo, deve ser realizado/organizado mediante sólida base teórico-científica do campo de atuação, apoiado na reflexão e investigação sobre a prática. Desse modo, ao estágio compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais da inserção profissional. Para isso, deve ser preocupação central, uma espécie de eixo articulador que relacione as demais disciplinas do curso de formação. A terceira visão do estágio obrigatório

³⁸ Cf.: Calderano, Maria da Assunção. O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação, desafios e proposições. **Estudo em Avaliação Educacional** (Impresso), 2012, p. 250-278.

³⁹ A autora se baseia no conceito de intelectual orgânico de Gramsci, compreendendo que o professor é o profissional que se coloca no campo, buscando reflexões e investimento de tempo e conhecimento conforme a especificidade de sua função. Desse modo, cabe considerar o importante papel daquele que antevê as necessidades coletivas da área e atua a partir delas de modo a propiciar a todos os envolvidos os recursos necessários para reconhecer sua condição histórica e social e se elevar moral e culturalmente a partir desta, como, no caso, o professor.

apresentada por Rodrigues (2013) está fundamentada em pesquisa qualitativa com 30 alunos de licenciatura em Matemática e 42 alunos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí sobre o que pensam acerca desse componente formativo. Perguntados sobre o que a disciplina estágio acrescenta à sua formação, as respostas dos entrevistados indicaram algumas questões centrais, a saber: 9,7% afirmaram que o estágio liga a teoria aprendida na universidade com a prática na sala de aula (teoria-prática); 25% atestam que o estágio faz o aluno ver o seu futuro como docente, bem como a realidade da escola (visão de ser professor); 48,6% disseram que o estágio serve para adquirir experiência em sala de aula e novos conhecimentos (experiência e conhecimento); 15,3% acreditam que o estágio serve para aprender novos métodos e técnicas para aplicar em sala de aula (método e técnica); 4,2% foram classificadas pelo autor na categoria “outras”, pois não se enquadram em nenhuma das anteriores e por fim, 1,4% disseram sobre o estágio não acrescentar nada.

A quarta e última visão do estágio obrigatório, analisada por Rodrigues (2013), é fundamentada na percepção dos professores colaboradores da rede pública, sendo nove professores de Matemática e quatro professores de Ciências Biológicas que receberam estagiários em escolas diferentes. A maioria dos professores pesquisados respondeu que o estágio serve para mostrar a realidade das escolas e salas de aula, e para proporcionar potenciais experiências aos alunos. Outros (7,7%) consideram que o estágio fornece meios para que o estagiário adquira maior segurança para atuação em sala de aula. Ao serem perguntados sobre como a supervisão do estágio deveria acontecer pela universidade, 38,4% dos professores colaboradores disseram que deve ser feita pelo professor da disciplina de estágio supervisionado; 30,8% afirmaram que a supervisão deve ser mais próxima aos alunos; 30,8% enfatizaram que a supervisão da universidade deve ocorrer com maior aproximação com o professor colaborador; 7,7% defenderam que a supervisão deve ser realizada com base no que aluno estagiário escreve em seu relatório de estágio e finalmente, 7,7% afirmaram que a universidade (ou a disciplina de estágio curricular) deve fornecer subsídios para que o aluno compreenda o que é o estágio e como esse deve ocorrer. Por outro lado, quando questionados sobre como o estágio deve ser supervisionado pela escola, 46,2% dos professores colaboradores afirmaram que o professor da disciplina em que o estagiário lecionará deve fazer a supervisão, discutindo, planejando, observando e intervindo; 23,1% afirma que a supervisão deve ser realizada pelo professor da disciplina em conjunto com a gestão da escola; 15,4% das respostas foram enquadradas pelo autor na categoria Outras, e 7,7% dos professores colaboradores afirmaram que na supervisão do estágio a escola deve mostrar o

que acontece no dia a dia do professor, explicitando como é o seu trabalho, domínio de turma, integração com os alunos, etc.

Rodrigues (2013) revela-se crítico ao estágio obrigatório como influência negativa para a opção pela carreira do magistério, ao mostrar uma situação desestimulante, especialmente da escola pública. Frisa que, na opinião da maioria dos alunos envolvidos nesta modalidade de estágio, há um consenso de que esta disciplina é capaz de acrescentar experiência e conhecimento da sala de aula. Os estagiários ainda sugerem que a melhor forma de prepará-los para futura prática docente é por meio de debates e discussões. E a maioria dos professores colaboradores acredita que o estágio deva ser supervisionado na universidade pelo professor da disciplina e na escola pelo professor responsável por receber o estagiário conforme campo de conhecimento. Conclui Rodrigues (2013, p. 1031) que a maior parte dos alunos e professores colaboradores investigados está de acordo com o que diz a academia sobre o estágio, devendo este ser “um momento de reflexão, de observar-se enquanto professor e por esse momento pode-se repensar as práticas de modo que se melhore cada dia enquanto profissional”.

O outro artigo, também publicado em 2013, por Nathália de Fátima Joaquim, Ana Alice Vilas Boas e Alexandre de Pádua Carrieri, na Revista Educação e Pesquisa, da USP, apesar de tratar de curso de pós-graduação em Administração, consta neste mapeamento por causa da contribuição da análise apresentada pelos autores acerca do desenvolvimento do estágio docente e suas possibilidades na formação dos futuros professores, segundo os cursistas. Esta publicação, juntamente às apresentadas ao longo desta seção, contribuiu significativamente na construção das categorias analíticas do estudo aqui proposto.

Nesse sentido, Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013) propõem o seguinte questionamento: qual é o sentido atribuído por alunos deste curso ao desenvolvimento e envolvimento com o estágio docente? A partir desta questão central e por meio de análise de conteúdo de entrevistas não estruturadas realizadas com 35 estudantes de uma instituição federal que estavam desenvolvendo estágio docente no ano letivo de 2010, os autores destacam que o estágio constitui uma possibilidade de aliar pesquisa e ensino. Além de ser uma importante ferramenta no sentido de reduzir a distância que se tem percebido entre teoria e prática, criando possibilidades de desenvolver capacidades técnicas, contribuindo, na construção da postura docente, logo, com a profissionalização. Sobre o tripé ensino, pesquisa e extensão, previsto nas universidades, cabe trazer a reflexão de Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013) que pode influenciar diretamente na importância que o estágio assume em

cursos de pós-graduação e quiçá, na graduação. Os autores identificaram que o curso *stricto sensu* tem se dedicado maior atenção à pesquisa, deixando as práticas de formação docente em segundo plano, e a extensão, por sua vez, é praticamente silenciada.

Por fim, o último trabalho localizado na categoria “concepção de estágio” é uma publicação de Irineu Mario Colombo e Carmen Mazepa Ballão, do ano de 2014, no periódico *Educar em Revista*, da Universidade Federal do Paraná. O trabalho encontrado tem como objetivo analisar a legislação de estágio no Brasil, desde sua institucionalização até a atualidade, tendo em vista apresentar as alterações que promoveram a inserção do estágio como componente curricular no processo educacional. Este trabalho contribuiu significativamente neste estudo por permitir compreender como a concepção de estágio foi sendo modificada, em termos legais, no cenário brasileiro. Num primeiro momento, portanto, os autores problematizam a concepção de estágio, pela etimologia do termo que se atrelava, desde os anos de 1.080, à ideia de residência ou local para morar. Ainda reforçam que o estágio deve ser uma oportunidade educativa de reforço mútuo entre a teoria e a prática. Ao abordarem o histórico do estágio no Brasil, Colombo e Ballão (2014) situam que, desde a década de 1940, o estágio surge atrelado ao contexto industrial, em especial o decreto-lei n. 4.073/1942, que institui a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Neste contexto, o estágio é concebido como um período de trabalho realizado pelo estudante em alguma indústria, sob o controle de um docente. Criticam que nesta concepção o estágio não cumpria sua função educativa, sendo mais atrelado à ideia de “mão de obra de baixo custo”. Na década de 1960, especialmente com a portaria n. 1002 de 1967, o estágio é visto com importância para o aperfeiçoamento do ensino, ao prever que fosse firmado mediante um contrato, contendo duração, carga horária, valor da bolsa e o seguro contra acidentes pessoais. Contudo, o foco, criticam os autores, continuava no interesse das empresas. Em 1970, mais precisamente com o Decreto n. 66.546/1970, foram criados os estágios práticos em nível superior para as áreas em expansão (engenharia, tecnologia, economia e administração), ficando de fora áreas importantes, como saúde e educação, permanecendo o enfoque do interesse do setor produtivo.

Deste histórico, Colombo e Ballão (2014) problematizam o que chamam de “impropriedades”, das quais são destacados: o alargamento da abrangência laboral na forma de estágio, maquiando o trabalho precário; o descompromisso com a supervisão escolar, sendo a escola secundada em seu interesse pedagógico; a prevalência do calendário da empresa e não da instituição educativa, assim como o horário ou jornada de trabalho da

empresa; a regulação passiva da escola na atividade de estágio e na relação aluno/empresa. Estes pontos, para os autores, desvinculavam e enfraqueciam a atividade de estágio do processo curricular de formação. Somente nos anos de 1990 é que o estágio passa a ser discutido em suas questões conceituais, em especial pelo debate deflagrado das Diretrizes Curriculares Nacionais, que vieram a ser promulgadas em 2002. Nos anos 2000, portanto, para Colombo e Ballão (2014), a Lei n. 11.788/2008 avança em alguns aspectos relativos ao estágio. Destes, os autores destacam a definição do estágio como ato educativo escolar supervisionado, bem como a inserção do estágio no itinerário formativo do estudante, ao apontar a necessidade de fazer parte do projeto pedagógico do curso.

Entretanto, cabe considerar, com base nas reflexões até então apresentadas, que é imprescindível a atuação dos atores e gestores em educação na implementação de propostas/prescrições como esta, pois a legislação “por si só não supera as dicotomias conceituais historicamente enraizadas em nossa cultura laboral” (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 184), e é no contexto da prática que a política ganha sentido e significado por estar permeada de disputas, de atores, de interfaces (BALL, 2001; MAINARDES, 2006).

Num exercício de síntese, cabe destacar as principais contribuições que os trabalhos agrupados na categoria “concepção de estágio” trouxeram a essa pesquisa. Inicialmente, tem-se a principal delas referente ao cuidado que se deve ter na execução de propostas como que se investiga, de **o estágio, neste caso na modalidade não obrigatória, estar relacionado a uma compreensão mais voltada para o cenário produtivo, mais afinado com a ideia de mão-de obra barata.** De modo geral, mediante as análises da legislação e das publicações deste mapeamento que retrataram a categoria “concepção de estágio”, mesmo na modalidade obrigatória, houve **certo avanço no entendimento legal do estágio** de uma perspectiva mais tecnicista, burocrática, aplicacionista, atrelada ao setor laboral produtivo, para uma **compreensão mais reflexiva, crítica, no sentido de contribuir para a formação profissional dos futuros docentes.** Isso pôde ser constatado ao verificar o estágio, em ambas as modalidades, como componentes formativos enquanto ato educativo, ao longo do curso de formação inicial, contribuindo consideravelmente para a constituição profissional ao propiciar o estudante o contato com a profissão, com os desafios desta e com a realidade escolar como um todo. Sobre isso se pondera acerca da influência, seja ela positiva ou negativa, que um estágio, nas duas modalidades, tende a exercer na formação docente, bem como a importância de se desenvolver atividades relevantes para essa construção profissional e, ainda, de se acompanhar de modo bem próximo e efetivo esse processo. Mas, sobre estas percepções,

cabe questionar, sob a ótica dos entrevistados nesta pesquisa: *como esse estágio não obrigatório vem sendo acompanhado, como a gestão vem sendo feita no Programa Bolsa Estágio Formação Docente? Qual (is) a (s) concepção (ões) de estágio que pode(m) ser subentendida(s) deste processo?*

1.1.5 Sobre Outras Publicações

Incluir esta categoria “outras publicações” adveio da importância de trazer os trabalhos que remetem a estágio, mas que foram encontrados após a realização das leituras para este mapeamento, mesmo que necessariamente não esteja diretamente relacionado às categorias centrais que esse estudo se embasou. Consta nesta seção como parte do rigor metodológico relacionado à revisão bibliográfica realizada nesta tese.

O primeiro artigo encontrado foi publicado no ano de 2018 no periódico Educação e Pesquisa, da USP, tem como título “*E-ducuar o olho e o olhar: narrativas audiovisuais, contextos escolares e estágios curriculares supervisionados*”, por Valéria Cazetta, Celi Rodrigues Chaves Dominguez, Fabiana Curtopassi Pioker-Hara e Josely Cubero. Para as autoras, este trabalho insere-se em um projeto investigativo no campo das culturas profissionais docentes, com a finalidade de pensar sobre processos de (re) construção de identidades docentes que ocorrem durante as atividades de estágios obrigatórios nas escolas dos cursos de formação inicial de professores em ciências da natureza da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP). Foi solicitada aos estagiários a elaboração de narrativas audiovisuais relacionadas a aspectos observados por eles durante o acompanhamento de interações ocorridas em situações de sala de aula, no estágio. As autoras apostaram que, ao se alterar o tipo de linguagem empregada na produção discursiva, modifica-se a educação do olhar via educação do olho, possibilitando que topografias invisíveis, como processos de ensino e aprendizagem, ganhem visibilidade plástica por meio da linguagem audiovisual. Nessa perspectiva, os estagiários produziram curtas-metragens e estes foram analisados por meio das múltiplas linguagens empregadas: corporal, verbal, visual e sonora. Isso, para as autoras, mobilizou, nesses professores em formação, diferentes maneiras de apresentar como vivenciam o momento deste percurso formativo. Dessa experiência as autoras concluíram que a imersão dos estagiários em uma mesma escola, durante mais de um semestre e meio, até o momento de produção do audiovisual, possibilitou-lhes desnaturalizar concepções do que possa ser a escola pública a

partir de suas experiências com a produção de curtas-metragens. Desta publicação, cabe reconhecer a contribuição a este estudo quando indica um **maior período de permanência dos estagiários nas escolas campo**, o que possibilita uma maior vivência, e, tende a produzir mais reflexos na construção da **identidade profissional a partir de determinada realidade**.

Outro trabalho encontrado foi publicado também em 2018 na Revista Brasileira de Educação, por Ana Castro Zubizarreta, María Rosa García-Ruiz e Pablo Maraver López, tendo como título “*Impacto del practicum en las creencias de los maestros en formación sobre la relación familia-escuela*”. Neste artigo, os autores buscaram analisar o impacto que o estágio pode ter na formação de professores no que concerne às crenças sobre a relação família e escola. Para isso, aplicaram questionário a 203 estudantes espanhóis em estágio na educação infantil e no ensino primário. Os resultados desta pesquisa mostram que há mudanças substanciais na maneira de pensar após a experiência em escolas, proporcionada especialmente pelos estágios obrigatórios. Tais mudanças revelam o reforço em crenças sobre a importância da relação família-escola e, ainda, a importância da orientação e da ação tutorial, com os novos canais de comunicação presentes entre famílias e escola sendo significativamente valorizados. Os autores concluem enfatizando a necessidade de se promover uma atitude crítica e reflexiva nos professores que se encontram em processo de formação inicial. Deste trabalho, especificamente, ficam as contribuições ao pensar na importância de **fortalecer as vivências profissionais proporcionadas principalmente pelas práticas de ensino e pelos estágios** durante o processo de formação inicial, dada possibilidade de mudança e/ou construção de novas crenças a partir das situações vivenciadas. Isso, em longo prazo, pode incidir em mudanças significativas na **cultura profissional** e, em mais longo prazo ainda, na **cultura das escolas de educação básica**.

O terceiro e último trabalho deste grupo foi apresentado em 2019 no Simpósio da Anpae, que buscou mapear a produção de conhecimento sobre o estágio curricular supervisionado em Educação Física (Licenciatura), no Brasil, na última década (2008- 2018). Para isso, os autores Lucas de Paula Rodrigues, Vania de Fatima Matias Souza, Juliana Macedo Balthazar Jorge e Hellen Jessica Lima dos Santos analisaram os periódicos nacionais com escopo na área de Educação Física, por meio dos seguintes descritores, pesquisados diretamente nas revistas: “estágio”, “estágio curricular”, “estágio supervisionado”, “estágio curricular supervisionado”. Da pesquisa nestes periódicos específicos, foram consultados no total, 561 artigos, sendo 30 selecionados. Com relação aos objetivos dos trabalhos mapeados pelos autores, doze destes tem foco central no aluno estagiário, sete na relação entre professor

supervisor, professor colaborador e aluno estagiário, seis com foco nas intervenções práticas e cinco destinados às especificidades e leis que regem o estágio. Considerando as análises, os autores concluem observando que nos últimos anos houve um aumento considerável de publicações sobre o estágio supervisionado curricular em licenciatura, mas, ainda publicadas em revistas com menor escopo. De modo geral, os autores observaram pouco interesse dos periódicos da área de Educação Física em publicar artigos voltados à licenciatura, dando maior importância aos conteúdos específicos do campo. E, ainda, concluem que o aluno estagiário vem se tornando o principal objetivo dos pesquisadores que estudam o estágio no curso de Licenciatura em Educação Física.

Observa-se, com esta publicação, maior **ênfase aos conteúdos específicos nas pesquisas desenvolvidas pelas licenciaturas**. Sobre esse aspecto, Libâneo (2016) discute a dissociação e o paralelismo entre dois componentes essenciais à formação dos professores ainda presentes nas licenciaturas: o conhecimento disciplinar, referente ao conteúdo das disciplinas específicas; e o conhecimento pedagógico-didático do conteúdo. O autor argumenta que, nas licenciaturas específicas, que formam o professor especialista em determinada área científica, predominam os conteúdos de formação disciplinar, dando-se pouca atenção aos conhecimentos pedagógicos, geralmente dissociados dos primeiros. Por outro lado, nos cursos de Pedagogia, geralmente, ocorre uma supervalorização dos conhecimentos pedagógicos, metodológicos, os quais não são articulados aos conteúdos, o que resulta numa formação demasiadamente genérica. Decorre desse fato a necessidade de uma proposta de formação de professores que busque relações teórico-práticas mais sólidas entre ambos os conhecimentos. Isso evidencia **um menor prestígio na formação inicial destes componentes curriculares de saberes mais pedagógicos**, num contexto de formação na universidade em que a pesquisa é mais valorizada em detrimento do ensino (DEMO, 2011). O que vai ao encontro das reflexões até então produzidas acerca do estágio, em ambas as modalidades, haja vista as contribuições que possibilitam trazer dado contato com a realidade profissional. E que, de modo geral, pode ser relacionado à crise instaurada nas licenciaturas (ARANHA, SOUZA, 2013), aumentando, ainda mais, o desafio em integrar teoria-prática e ressignificar os saberes docentes vivenciados especialmente nos estágios, seja na modalidade obrigatória, seja na não obrigatória.

Encerrando, portanto, esta seção, cabe considerar, no geral, que as discussões trazidas no mapeamento realizado conduziram a questionamentos importantes, haja vista que os trabalhos encontrados serviram para construir o referencial teórico-metodológico para análise proposta acerca do Programa Bolsa Estágio Formação Docente. Importa retomar que é um processo em construção constante a fim de aprimorar as referidas reflexões, reconhecendo as limitações epistemológicas que podem surgir e serem aprimoradas, posteriormente, a partir de novos olhares e diálogos estabelecidos. Neste sentido, a seção seguinte se propõe a apresentar contribuições para pensar o estágio como componente da formação inicial de professores a partir da perspectiva de desenvolvimento profissional docente.

1.2 O ESTÁGIO E A PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL

Para iniciar essa seção faz-se oportuno destacar a concepção de formação de professores que sustentou esta pesquisa, ainda que se reconheça a complexidade que envolve o campo, o que não permite uma única definição. Etimologicamente, o termo Formação, como esclarece Ferreira (2004), é “o ato ou modo de formar” e significa dar forma a algo, ter a forma; pôr em ordem; fabricar; tomar forma; educar. Especificamente voltada para a docência, de acordo com Garcia (1999, p. 26)⁴⁰,

a formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Complementando, Veiga (2009, p. 26) afirma que a formação de professores “[...] constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”. A autora também chama a

⁴⁰ Para construção do conceito, o autor se baseia em outras referências, tais como: Rodríguez Diéguez (1980); Berbaum (1982); Ferry (1983); Gimeno (1982); Doyle (1990); Yarger e Smith (1990); Medina e Domínguez (1989); Floden e Buchman (1990).

atenção para alguns pressupostos que merecem atenção ao se conceber a formação de professores, dentre os quais são destacados:

- a formação de professores é uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui valorização significativa para a prática pedagógica e a experiência;
- o processo de formação é um ato político contextualizado histórica e socialmente;
- a formação implica preparar os professores para o incerto, para a mutação das situações;
- o processo de formação pauta-se por objetivos que indicam a opção política e epistemológica adotada;
- enquanto processo, a formação significa articular a formação pessoal e a profissional;
- a formação deve se desenvolver num contexto de coletividade, perpassado por atitudes de cooperação e solidariedade.

Prosseguindo, Veiga (2009) sustenta a opinião de que existem duas perspectivas para se pensar a formação de professores. A primeira busca formar o professor enquanto “tecnólogo do ensino”⁴¹, atrelada a um projeto de sociedade globalizada, parte de um projeto mais amplo, advindo de orientações de organismos internacionais, vinculando a educação à produtividade. Nessa acepção, a formação volta-se para o desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional. Por outro lado, esclarece Veiga (2009, p. 19-20), a formação desenvolvida numa perspectiva crítica e emancipadora requer a construção e o domínio sólido de saberes da docência⁴², assim como unicidade entre teoria e prática, tendo como fundamento básico o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como meio de produção de conhecimentos e intervenção na prática social; pressupõe ação coletiva e autonomia como construção permanente, perpassadas por consciência crítica. A autora afirma ainda que a formação do professor precisa estar centrada na escola. Nesse sentido, o professor em formação precisa ser visto como agente social.

Cabe reconhecer que são muitas as expectativas em torno de propostas que se pautem pela melhoria da qualidade da educação, bem como pela valorização do papel dos professores como protagonistas de sua própria formação. Contudo, como advertem Nóvoa (2013) e Gatti (2015), mais do que promover ações isoladas, é necessário lutar por mais ações que incidam

⁴¹ Expressão empregada por Tardif, Lessard e Gauthier (1991) para designar a formação centrada no desenvolvimento de competências, tendo em vista as demandas do mercado globalizado; logo, a formação se direciona para a formação do prático, ou seja, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer.

⁴² De acordo com Tardif, Lessard e Gauthier (1991): os saberes disciplinares e curriculares, o saber da formação pedagógica, o saber da experiência profissional e os saberes da cultura e do mundo vivido na prática social.

sobre as práticas de formação, e não somente nos discursos, assim como por uma “revolução no campo da formação de professores”. Importa considerar que tal revolução perpassa a estreita articulação entre os espaços de formação, neste caso, a universidade e a escola de educação básica, campo de formação inicial e o campo do trabalho profissional, respectivamente (CANÁRIO, 1998), deixando de lado o modelo aplicacionista do conhecimento (TARDIF, 2012). O que implica superar propostas a partir de modelos idealizados da docência que desconsideram a prática concreta de professores e suas condições de trabalho (ARROYO, 2007).

Sobre esse aspecto, Foerste (2005) destaca que a Universidade não tem conseguido atender satisfatoriamente ao processo de profissionalização docente pelo seu tradicionalismo, pautado na formação teórica, bem como na forma disciplinar de organizar o percurso da formação, aumentando a cisão entre teoria e prática. Como alternativa a isso, o autor argumenta que vários países, como Inglaterra, França, Suíça, Bélgica, Canadá, tem buscado outros espaços institucionais e novos sujeitos para romper com o modelo ainda tradicional, proposto pela Universidade. Lüdke e Scott (2018) comprovam isso ao trazer a experiência da Inglaterra em designar a formação prática dos futuros docentes às instâncias escolares, atribuindo maior importância neste processo aos professores supervisores da educação básica. Nessa ótica, os professores da educação básica são mais valorizados e ativos neste processo de formação, em especial nos estágios, em ambas as modalidades. Contudo, Foerste, em 2005, corroborado por Lüdke e Scott (2018) discorrem sobre o perigo desta reversão do papel da Universidade enquanto formadora no sentido de provocar um esvaziamento da formação teórica, vista como sólida. Além disso, ambas as publicações problematizam o impacto que pode provocar na autonomia desta instituição enquanto formadora de professores, correndo o risco de dar um passo atrás no que a LDB 1996 garantiu ao elevar a formação a nível superior. Como alternativa a isso, Foerste (2005, p.114-117, grifos no original) propõe a *parceria colaborativa* que

decorre de um longo processo de trabalho articulado de professores da universidade com profissionais do ensino básico, com o objetivo de garantir pressupostos teórico-práticos nos currículos dos cursos de formação de professores. Esse trabalho integrado veio trazendo quase sempre como *Hintergrund* a busca de alternativas acadêmicas que garantissem em alguma medida a indissociabilidade do binômio teoria e prática nos cursos de formação de profissionais de ensino na universidade [...] A *parceria colaborativa* cria condições para serem estabelecidas negociações concretas que identificam objetivos comuns e respeitam interesses específicos de cada instituição, considerando basicamente a universidade e a escolas.

Ainda, essa proposta de parceria é defendida no sentido de superar dois outros modelos existentes nesta relação. A primeira, que Foerste (2005) traz como “parceria dirigida”, é compreendida como estratégia da racionalidade técnica e que é muito comum nas Universidades, na qual tratam as escolas como simples recurso de aplicabilidade durante o processo de formação inicial. A outra trazida pelo autor é a “parceria oficial”, oficializada por decreto, em que o governo define previamente as tarefas e designa às instituições, pautadas pela burocracia governamental.

No caso de parcerias para estágio, com base na perspectiva de estágio não obrigatório deste estudo, torna-se mais necessária a parceria colaborativa, haja vista não ser um componente curricular obrigatório da formação, logo, existe maiores chances de se dissociar da formação proporcionada no curso inicial. Nesse sentido, o papel atribuído a cada ator precisa ser conhecido e estar claro por todos os envolvidos tendo em vista o desenvolvimento profissional. Adota-se neste estudo a perspectiva de que o estágio não obrigatório também proporciona condições para a constituição da profissionalidade docente, por possibilitar o contato, a vivência com situações reais da profissão, desde que se desenvolva em realidades escolares, como é o caso do estágio proposto pelo Programa em estudo.

Importa considerar que as políticas educacionais implantadas no cenário brasileiro, em especial as de formação de professores, apesar da centralidade que conferem ao professor, numa perspectiva de profissionalização docente, estão pautadas por um discurso predominante que atrela essa concepção a medidas de desempenho e aferição de resultado. Essa lógica foi engendrada num contexto político que se organiza, segundo Dale (2004), como uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE). É importante demarcar que o contexto de emergência desta concepção está inserido em uma política internacional de busca de segurança do capital e também em uma nova cultura mundial, que tem como centralidade “uma apologia e endeusamento da ideologia da eficiência”. (SILVA JUNIOR; MANCEBO, 2016, p. 93), numa lógica que perpassa a “internacionalização da educação” (MOROSINI, 2011).

Nesse cenário, questiona-se: no seu discurso, que sentido a política dá à profissionalização docente como norte central? Tello e Almeida (2014) esclarecem que a categoria profissionalização docente pode se centrar no enfoque da sociologia das profissões, tendo a profissão docente como um espaço de construção de autonomia. Por outro lado, os autores indicam que a profissionalização docente pode ser definida a partir do eixo pedagógico-didático, em que é compreendida como desenvolvimento profissional e “[...]”

como trajeto formativo que o docente vai realizando desde que começa a sua formação inicial, [que] se manifesta no desempenho do exercício profissional e atravessa a formação contínua” (TELLO; ALMEIDA, 2014, p. 164). Nesse sentido, pode ser pensada a estruturação do discurso político em torno da profissionalização docente, norte central das propostas voltadas à formação de professores.

Partindo dessas considerações, retoma-se a importância de compreender como a formação inicial vem se desenvolvendo numa perspectiva de desenvolvimento profissional. Tendo em vista o eixo pedagógico-didático (TELLO; ALMEIDA, 2014), como a integração teoria-prática, um dos pilares para tal, vem se concretizando nas propostas e políticas de formação? E, mais especificamente, como o estágio, enquanto elemento propiciador da integração teoria-prática vem se configurando e se operando em cursos de formação inicial docente, haja vista a profissionalização deste ofício?

Desta perspectiva, pensar propostas de formação de professores não se trata de tarefa fácil, mas implica considerar a concepção de desenvolvimento profissional docente, perspectiva crescente, especialmente pós-LDB/1996, e reforçada nas pesquisas acadêmicas voltadas para esse campo, como discutidas até aqui. Mas, nesse cenário, cabe esclarecer que as questões aqui apresentadas servem de lente para análise do Programa a que se propõe, a ser realizada nos próximos capítulos. Deste modo, cabe indagar se *o estágio não obrigatório, desenvolvido nesta política estadual, tende a contribuir para a integração teoria-prática no curso de formação inicial. Nesse sentido, quais as possibilidades e lacunas do PBEFD, sob a ótica dos entrevistados?*

Pôde-se perceber que nas discussões acadêmicas e no discurso das propostas políticas voltadas à formação de professores (tanto inicial quanto continuada), a concepção de desenvolvimento profissional se associa à de qualidade. Para problematizar essa concepção de qualidade na formação de professores, Imbernón (2016, p. 17-18) auxilia nessa tarefa ao refleti-la mediante um cenário de mudanças na atuação e, conseqüentemente, na formação docente. Concorde-se com o autor que a qualidade aparece como conceito multifacetado, multidimensional e relativo. Ou seja, é persistente, mas de definição difícil ou até mesmo controversa.

Desse modo, qualidade pode ser pensada como exceção, tendendo a distinguir escolas de outras, buscando excelência em relação a padrões, como o ranqueamento de escolas com bons resultados no Ideb, por exemplo. Tal centralidade da qualidade também pode ser percebida, portanto, a partir da notoriedade obtida especialmente com base nos resultados dos

rankings internacionais, que passam a ser utilizados como ferramentas do ‘jogo político’ (GREK, 2008; ROBERTSON, 2012), sendo, desse modo, uma das forças que operam em prol das transformações no cenário da educação em todo o mundo. Associada a essa concepção, tem-se a qualidade pensada a partir da perfeição ou méritos, que busca a promoção da “cultura da qualidade”, a ênfase nas coisas bem-feitas, ou seja, de acordo com critérios de controle de qualidade. A qualidade, para Imbernón (2016), pode ser vista também como adequação a propósitos a partir da definição funcional destes nas escolas, tendo como exemplo aquelas que satisfazem os objetivos estabelecidos em âmbito legal. Ademais, esse conceito de qualidade pode ser concebido como produto econômico, englobando as escolas eficientes ao relacionar custos e resultados ou orientadas para a prestação de contas. Por outro lado, a qualidade pode ser buscada em termos de transformação e mudança, em que há a preocupação com a avaliação e a melhoria do âmbito institucional. Exemplo disso são as escolas preocupadas em melhorar o rendimento dos alunos e orientadas para o desenvolvimento qualitativo da organização.

Dessas compreensões, a que mais se aproxima da análise a que se propôs neste estudo é considerar

[...] um conceito de qualidade de caráter mais colaborativo, mais coletivo, que tem a possibilidade de se desenvolver, no âmbito educacional, em determinada comunidade de prática entre professores e contexto, comunidade de prática formativa, mediante processos de investigação coletiva entre o professorado; projetos de inovação [...] projetos de mudança partindo das necessidades reais do professorado, do contexto e do alunado em uma ecologia educativa. (IMBERNÓN, 2016, p. 19).

Nessa perspectiva, qualidade como o desenvolvimento de saberes, procedimentos e atitudes implica, no campo da formação de professores, propostas que incidem no desenvolvimento profissional docente. Não basta que as políticas ofereçam aos professores formação no sentido de qualificação, de reforma, de atualização. É preciso promover ações sistemáticas e integradas de formação pautadas no desenvolvimento profissional de todos os envolvidos no processo. Como problematizado por Gatti e Barreto (2011); Calderano (2012, 2013a, 2013b), dentre outros, torna-se necessário o desenvolvimento de políticas e propostas de formação, em especial de estágios, que sejam integradas e sistêmicas, possibilitando condições e recursos para que estas sejam desenvolvidas de forma a contribuir para a constituição profissional docente de qualidade, desde a formação inicial.

A formação inicial, nessa circunstância, seria o primeiro contato do professor com sua constituição profissional. Como afirma Imbernón (2011, p. 43), “[...] essa formação inicial é

muito importante, já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas, etc. são assumidos como processos usuais da profissão”. Nessa perspectiva, cabe pensar na formação inicial como o contato incipiente do professor com as características e situações teórico-práticas que constituem sua profissionalidade. Dessa feita, assumimos a compreensão de formação inicial como

[...] os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para a atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração. (CUNHA, 2013, p. 4).

Cabe complementar que conceber o desenvolvimento profissional docente na ótica do desenvolvimento profissional, implica a superação da tradicional justaposição entre formação inicial e continuada dos professores, uma vez que perpassa a conotação de evolução e continuidade (NÓVOA, 1995, 2012; MARCELO, 2009; IMBERNÓN, 2016).

Nessa ótica, ainda, situa-se o relatório publicado em 2014 pela Fundação Carlos Chagas (FCC)⁴³ traz a afirmação do presidente da Capes, Jorge Almeida Guimarães, de que os princípios basilares para os projetos de formação de professores, respeitando a autonomia das instituições, bem como as características locais e regionais são: conexão entre teoria-prática; equilíbrio entre conteúdos, competências, atitudes e ética; articulação entre ensino-pesquisa-extensão; integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação.

Destas considerações, com base em Marcelo (2009, p. 10-11)⁴⁴, importa compreender que não existe um único modelo de desenvolvimento profissional na formação docente, podendo-se adotar diferentes formas em diversificados contextos. O desenvolvimento profissional baseia-se no construtivismo, ou seja, o professor aprende de forma ativa, mediante tarefas concretas do ensino, avaliação, observação e reflexão. Quanto a esse ponto, enfatiza-se a necessidade dos programas de formação de professores e de estágio pautarem-se pela realidade concreta do ensino, da escola. Aspectos esses que se apresentam ainda como fragilidades nas propostas e políticas de estágio, como puderam ser percebidas nas

⁴³ Trata-se de um estudo de avaliação do Pibid solicitado pela Capes e realizado por Bernadete Gatti, Marli André, Nelson Gimenes e Laurizete Ferragut, publicado pela Fundação Carlos Chagas, em 2014.

⁴⁴ Para abordar a concepção de desenvolvimento profissional docente, Carlos Marcelo Garcia dialoga com vários autores, dentre os quais: Heideman (1990); Fullan (1990); Sparks & Loucks-Horsley (1990); Oldroy & Hall (1991); Day (1999); Bredeson (2002); Villegas-Reimers (2003).

publicações problematizadas na seção anterior, especialmente ao se pensar nas lacunas ainda presentes para a parceria efetiva entre universidade e escola como lócus de formação docente.

Retomando a defesa da *parceria colaborativa* (FOERSTE, 2005) entre universidade e escola, alguns princípios norteadores se fazem necessários, dentre os quais: currículo integrado, diferentes tipos de saberes, que são complementares e acessíveis, abertura a críticas e todo tipo de esforço no sentido de construir uma boa prática, valorização do crescimento individual dos estudantes, bem como a busca por alternativas de como eles podem aprender a partir da teoria e da prática, e por fim, a criação de uma rede de formadores em campo, de modo que o professor da escola básica seja valorizado neste trabalho colaborativo. Isso implica romper com práticas cristalizadas, especialmente das universidades que pautam no tradicionalismo da formação inicial.

Outro aspecto a ser considerado é que o desenvolvimento profissional abarca um processo de longo prazo, em que as experiências ganham significado se forem relacionadas a novas experiências e aos conhecimentos prévios dos docentes. Neste ponto, dialoga-se com Pereira (2007) e Zeichner (1995) sobre a necessidade da epistemologia da experiência na formação de professores, e não por programas que persistem na dicotômica relação teoria-prática. Desse modo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em auxiliar os professores na construção de novas teorias e práticas pedagógicas, considerando-os como prático-reflexivos, ou seja, detentores de conhecimento prévio quando têm acesso à profissão, que aprimoram e ampliam seus conhecimentos mediante as experiências vivenciadas. Pensando o estágio nessa perspectiva, cabe considerar que as propostas de desenvolvimento deste componente, tanto obrigatório quanto não obrigatório, precisam estar articuladas aos elementos teórico-práticos da formação. Sendo assim, retoma-se a compreensão do estágio como momento especial para isso, haja vista a inserção do futuro docente no campo de atuação profissional. Mas para isso, torna-se necessário pensá-lo como elemento integrado ao longo de todo o curso de formação e a todos os outros componentes/disciplinas que constituem o currículo. Ainda, possibilitar o desenvolvimento de atividades que promovam essa constante reflexão-ação-reflexão entre os campos teórico-práticos desse curso de formação, tanto inicial quanto continuada.

Para, além disso, cabe destacar, conforme sinaliza Imbernón (2016), que pensar em desenvolvimento profissional deve-se problematizar formação, carreira docente e condições de trabalho, o que inclui remuneração. Portanto, cabe esclarecer que o estágio enquanto componente da formação inicial de professores considerado para efeito de análise nesse

trabalho constitui uma das etapas do desenvolvimento profissional docente, seja na modalidade obrigatória ou na não obrigatória.

Outro ponto de reflexão acerca do desenvolvimento profissional docente é a complexidade que esta compreensão envolve, especialmente quando da execução de propostas formativas. Neste sentido, concorda-se com Marcelo (2009) e Imbernón (2011, 2016), que a promoção do desenvolvimento profissional se relaciona diretamente com processos de reforma da escola, de modo a tender reconstruir a cultura escolar e situar os professores como profissionais. Ademais, o desenvolvimento profissional é um processo colaborativo. Nóvoa (1995, p. 27, grifo no original) reforça que “[...] práticas de formação que tomem como referência as *dimensões colectivas* contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”. Dimensões coletivas que implicam parcerias, colaboração e proatividade de todos os envolvidos nas propostas de formação e de estágio, contudo, é preciso, a construção de uma cultura coletiva em que todos se sintam responsáveis pelo processo, independentemente de serem ou não vinculados aos estágios na formação. Ainda, a consolidação de parcerias interinstitucionais, por meio de acordos e convênios específicos para isso.

Tendo em vista as recomendações em nível internacional, com base principalmente nas recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (2016), o desenvolvimento profissional se sustenta num conjunto de fatores⁴⁵, que perpassa a dimensão individual ao considerar o professor enquanto profissional do ensino, que possui um conjunto de características e capacidades específicas da profissão docente, definido por Imbernón (2011) como profissionalidade. Para Wittorski (2014), a profissionalidade refere-se ao profissional dotado de um conjunto de conhecimentos, saberes, capacidades e competências que caracterizam sua profissão. Por sua vez, para este autor, a profissionalização é um processo de negociação entre os grupos sociais em jogo, que tem como finalidade fazer reconhecer a autonomia e a especificidade de um conjunto de atividades, além de um processo de formação de indivíduos para os conteúdos de uma determinada profissão. Desse modo, o professor passa a ser visto como sujeito autônomo, produtor de conhecimentos a partir da ação-reflexão-ação de sua própria prática, situada em um contexto educacional real. Complementa Azevedo et. al. (2012), que a ênfase do período

⁴⁵ Construídos com base em Urban apud UNESCO (2016, p. 11), esses fatores perpassam a dimensão individual, referente a conhecimentos, práticas e valores dos docentes; institucional, que se relaciona às características dos programas de formação; interinstitucional, que se refere aos vínculos das instituições formadoras; e governamental.

atual é para o professor pesquisador-reflexivo, pautado por um modelo de formação advindo da racionalidade prática. Desse modo, faz-se necessário investir na educação científica do professor, fundada na *reflexão na ação e sobre a ação* (NÓVOA, 1995), em que o trabalho docente seja fonte de pesquisa da formação do professor. As concepções de estágio vistas especialmente nas publicações do campo vão ao encontro dessa consideração de que o professor é um profissional dotado de conhecimento e saberes próprios, os quais precisam ser considerados nesse percurso da formação. Calderano (2012, 2013a, 2013b) concorda ao afirmar que os futuros professores, em formação nos estágios supervisionados, assim como todos os envolvidos, precisam ser compreendidos como “intelectuais orgânicos”. Contudo, ainda é uma fragilidade, seja por conta da concepção de estágio presente no imaginário destes atores, seja por deficiências no processo de acompanhamento, execução e produção de materiais e atividades acerca da formação desenvolvida nos estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura.

Cabe retomar a importância que a formação inicial possui e o estágio em particular, por ser o primeiro contato do professor com sua constituição profissional, tanto na modalidade curricular obrigatória, quanto na não obrigatória. Como afirma Imbernón (2011, p. 43), “[...] essa formação inicial é muito importante, já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas, etc. são assumidos como processos usuais da profissão”. Nessa perspectiva, pensar na formação inicial como o contato incipiente do professor com as características e situações teórico-práticas que constituem sua profissionalidade.

Na dimensão institucional para o desenvolvimento profissional na ótica internacional das políticas de formação (UNESCO, 2016), concorda-se com Imbernón (2016), ao destacar que as universidades devem assumir papel decisivo na promoção e no desenvolvimento da profissão docente, de modo a superar a subordinação à produção do conhecimento, a separação entre teoria e prática, e acreditar que o professorado possui capacidade de gerar conhecimento pedagógico. Além disso, cabe à universidade combater o isolamento profissional docente, e a marginalização dos problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação, o que implica formação crítica e política. Para isso, torna-se necessário que as instituições de formação de professores melhorem o trabalho organizacional e a comunicação, reforcem a tomada de decisões, reflitam sobre as metodologias e critérios de avaliação utilizados, bem como retomem a interdisciplinaridade no processo de formação. Como se percebe, ainda é grande o desafio dessas instituições no sentido de promover a formação

inicial, e em especial os estágios, na perspectiva do desenvolvimento profissional se considerar essa dimensão institucional.

Na dimensão governamental sinalizada pela Unesco (2016) como aspectos de promoção do desenvolvimento profissional docente das políticas de formação, cabe pensar em políticas e programas desenvolvidos para esse fim. Das publicações encontradas, a maioria evidencia a característica isolada, fragmentada e ainda fragilizada das políticas de formação inicial de professores e especificamente dos estágios nesse percurso de formação docente, revelando carência de propostas mais sistêmicas. O Programa Bolsa Estágio Formação Docente aparece nesse cenário como iniciativa a se considerar tendo em vista elucidar os pontos positivos e as lacunas ainda presentes para uma formação inicial significativa e que vise o desenvolvimento profissional docente. Sabe-se que essa proposta de estágio, pelo seu caráter não obrigatório, não abarca todos os estudantes licenciandos em processo de formação. Contudo, aos que é oportunizada a vivência do estágio oferecido pelo PBEFD também se configura possibilidade de desenvolvimento profissional na medida em que há o contato com a realidade da profissão docente.

O meio acadêmico e o discurso da política voltada à formação de professores possuem algumas convergências em suas reflexões, das quais pode ser destacado, primeiramente, que o lócus prático da formação de professores vem sendo cada vez mais valorizado. Isso implica aproximar as universidades e escolas, superar dicotomia teoria-prática e promover redes de aprendizagem, integrando acadêmicos das licenciaturas, formadores de professores e profissionais da educação básica. Somado a este, a concepção de docência se aproxima da de desenvolvimento profissional na medida em que se valoriza a identidade, a constituição da profissionalidade pautada pelos saberes docentes inerentes ao ofício. Nessa conjuntura, o estágio, tanto obrigatório quanto não obrigatório, se apresenta como um dos componentes curriculares profícuos por possibilitar o conhecimento das situações reais da prática docente mediante inserção na realidade, tornando-o espaço promissor para a “ação-reflexão-ação” e para a integração teoria-prática.

Contudo, concorda-se com Nóvoa (2012), que ainda é preciso uma verdadeira “revolução” no campo da formação de professores, tendo em vista a necessidade de se romper com a “crise” instaurada nas licenciaturas (ARANHA; SOUZA, 2013; BARRETO, 2015). Desse modo, a estrutura de cursos de formação inicial pautada pelo desenvolvimento profissional requer considerar algumas necessidades básicas. Destas, são destacados neste estudo o envolvimento das diferentes esferas que compõem o cenário social como as

instituições de formação docente, implicando na oferta de programas de formação contínua que promovam o desenvolvimento das habilidades profissionais; as instâncias governamentais, na promoção de políticas voltadas à formação e valorização profissional docente; as escolas de educação básica, como parceiras da formação docente e lócus de aprimoramento profissional mediante contexto prático e situado; e, ainda, os próprios docentes e futuros professores, enquanto sujeitos autônomos que devem buscar melhorar sua prática por meio de seu aprimoramento pessoal e profissional.

Sendo assim, para “superar a crise”, torna-se urgente definir com mais objetividade coerência, e integração os encaminhamentos da formação de professores. Em síntese, para os estudiosos da área, como Nóvoa (1995, 2013); Zeichner (1995); Garcia (1999); Contreras (2002); Pimenta (2005); Gatti e Barreto (2009, 2011, 2015); Imbernón (2011); Tardif (2012), propostas que se direcionam ao desenvolvimento profissional precisam ter a ideia de *continuum*; valorizar o conhecimento docente como saber específico, plural, complexo e significativo da formação de professores; integrar os espaços acadêmicos e escolares; articular os saberes acadêmicos aos experienciais; integrar teoria-prática; promover redes de colaboração e cooperação entre professores formadores, futuros professores e os docentes da educação básica; acompanhar a qualidade dos processos formativos e indicar melhorias desses. Ademais, atrelada à formação de professores, é preciso ter-se ainda: valorização docente, que requer recrutamento e atratividade para a carreira; plano de melhorias de cargos e salários; mudança de cultura profissional da desvalorização e do individualismo; condições adequadas de trabalho; políticas estruturais de apoio às realidades sociocultural-emocional dos sujeitos da educação, dentre outras.

Nesse panorama, considerar a formação inicial, tendo em vista o desenvolvimento profissional indica a necessidade de se romper com a visão naturalizada de que a primeira formação de professores, não é suficiente para o início da atuação profissional (CASTRO; AMORIM, 2015). Superar essa visão implica delimitar com clareza os aspectos curriculares a serem trabalhados para uma formação significativa e substancial. Do ponto de vista legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2015) e a legislação de estágio n. 11.788/2008, sinalizam o que se deve considerar. No aspecto curricular, portanto, os cursos de formação inicial de professores precisam passar por uma reformulação geral e sistematizada. Desse modo, pensar a formação inicial de professores que promova uma profissionalidade significativa implica superar a dicotomia teoria-prática, ainda existente neste campo.

Do ponto de vista pedagógico, torna-se necessário considerar a dimensão experiencial da formação, que antecede o exercício profissional (CASTRO; AMORIM, 2015). Nessa perspectiva, a crítica central que se apresenta, embasada em Nóvoa (2013), é a ideia de que a falta de (ou baixa) qualidade no preparo dos docentes poderia ser facilmente substituída por algumas das “ilusões” sustentadas no campo e problematizadas no início deste capítulo. Nesse ínterim, uma série de especialistas foi assumindo lugar de destaque na formação de professores, “mascarando”, de certa forma, o problema da qualidade desse processo e deixando à mercê os profissionais que realmente possuíam condições de melhorar a situação: os próprios docentes. Daí a defesa da necessidade de “devolver a formação de professores aos próprios professores”, partindo de quatro propostas: conceber a formação de professores a partir de suas identidades e práticas; valorizar o conhecimento profissional docente; adotar novas formas organizacionais das instituições de formação de modo que articulem formação, pesquisa e prática docente; promover o espaço público da educação, reforçando a profissão docente na sociedade (NÓVOA, 2012). Ademais, Aranha e Souza (2013) indicam que é preciso romper com as práticas cristalizadas dos formadores de professores, pois, segundo os autores, apesar de a política de formação ter avançado em termos legais, não se mudam práticas cristalizadas no tempo com pareceres e resoluções. Desse modo, os fatores internos às universidades devem ser considerados no escopo social do qual estão inseridos. Barreto (2015) complementa que as fragilidades das licenciaturas podem ser atribuídas ao movimento de expansão da escolarização básica, mas, além disso, aos arquétipos que prevalecem no campo, como a matriz curricular ainda pautada com base nos conteúdos disciplinares e a estrutura organizacional das universidades, por exemplo. Anteriormente, Aranha e Souza (2013, p. 71) já situavam que o debate atual da formação dos professores a partir de uma crise nas licenciaturas, que tem caráter estrutural e “[...] parece ter nascido com a própria constituição dos sistemas de ensino”. Ou seja, implica não somente modificar estruturas curriculares, propostas de curso, mas também dinâmicas pedagógicas. Implica, mais que isso, atribuir novos significados à cultura da profissão docente e à constituição da dinâmica das instituições de ensino do país, tanto da educação básica quanto do ensino superior. Os campos de estágio, em ambas as modalidades, tendem a se apresentar como promissores nesse sentido.

No cenário acadêmico e político, o que se sabe é que a concepção de estágio ganha contornos diferenciados ao longo do tempo, o que implica diretamente nos processos de formação de professores, em especial a formação inicial desenvolvida nas licenciaturas, na

qual se situa a proposta do Programa objeto desse estudo. Nesse sentido, torna-se importante compreender como essa concepção de estágio foi produzindo reflexos no entendimento e execução deste componente curricular nos cursos de formação docente. A construção que se apresenta neste momento é uma tentativa de elucidar e refletir sobre as concepções de estágio que irão subsidiar as análises do Programa Bolsa Estágio, mesmo considerando ser na modalidade não obrigatória. Cabe ainda esclarecer que a delimitação das concepções apresentada não traz a intenção de segregar uma da outra, muito menos ignorar o fato de que em uma mesma proposta mais de uma concepção possa coexistir, como no caso do Programa em estudo.

Antes, porém, importa situar, para as análises a que se propõe adiante, a concepção em torno das modalidades de estágio obrigatória e a não obrigatória. A própria legislação federal que regulamenta os estágios não segrega ambas as concepções ao definir, em seu artigo 1º, o estágio como

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

Cabe observar, mediante esta prescrição, que o estágio deve ser ato educativo supervisionado. Pressupõe entender que o estágio, enquanto componente de integração teoria-prática que contribua para o desenvolvimento profissional, deva ser acompanhado em ambas as modalidades, mesmo reconhecendo as fragilidades para isso, a serem tratadas mais adiante. Ainda, a legislação federal prescreve, no parágrafo primeiro do referido artigo, que o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. E no parágrafo segundo que o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Uma análise que se faz da referida legislação, é que a importância dada ao estágio neste processo pode ser evidenciada pelo embasamento legal que ele possui. Além disso, este embasamento legal pode ser com o intuito de demarcar o estágio como momento profícuo para a constituição da profissionalidade docente, de modo a buscar ser ato educativo neste percurso e não somente atender ao viés empresarial. Tem-se a clareza de que ao estatuir uma lei não existe a garantia de que a política seja executada tal como está posta no documento,

pois o contexto da prática é muito mais complexo e envolve pessoas e cenários, que, por sua vez, trazem novas vozes e interpretações para estas experiências, ressignificando toda a política. Entretanto, a análise que se propõe, nesta parte deste estudo é evidenciar os pressupostos centrais da legislação vigente para o estágio (tanto obrigatório quanto não obrigatório)⁴⁶ aos artigos desta lei, que tendem a indicar mudanças de uma concepção de estágio mais “industrial”, de “mão de obra de baixo custo”, para uma concepção mais “prático-reflexiva”. Para isso, foram relevantes as contribuições das publicações mapeadas no capítulo anterior, em especial as de Bacelos e Manso (2010), Marran (2011), Calderano (2013), Colombo e Ballão (2014), Benites, Sarti e Souza Neto (2015). O quadro 5 ilustra a análise proposta.

Quadro 5 – Pressupostos centrais da Lei 11.788/2008 que representam aproximações prescritivas para a concepção de estágio, tendo em vista o desenvolvimento profissional docente

PRESSUPOSTO	DISPOSIÇÃO LEGAL
Concepção definida de estágio e integrada ao projeto pedagógico de curso, sendo previsto para toda a formação.	Art. 1º
Melhor definição entre estágio obrigatório e não obrigatório.	Art. 2º
O termo de compromisso deve ser firmado entre estudante, escola e empresa.	Art. 3º
O tempo máximo de estágio na empresa é de dois anos e não pode ultrapassar 6 horas diárias, respeitando o horário do curso de formação inicial.	Art. 10º. Art. 11º
É obrigatória a contratação de seguro contra acidentes pessoais, bem como a concessão de bolsa ou outra contraprestação.	Art. 9º Art. 12º
Tanto a escola quanto a empresa devem ser responsáveis no acompanhamento do estágio, por meio da exigência de relatórios semestrais e finais sobre as atividades desenvolvidas pelos estagiários.	Art. 7º Art. 9º
Maior ênfase ao interesse pedagógico da escola.	Art. 3º
Previsão de agentes de integração entre as instituições de ensino e a parte concedente do estágio.	Art. 5º
Extensão, monitoria e iniciação científica só podem ser consideradas estágio se tiver previsto no plano de curso.	Art. 2º § 3º

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda, ao distinguir as duas modalidades, a referida legislação prevê, em seu artigo 2º que o estágio poderá ser obrigatório ou não obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso. Assim

⁴⁶ Referindo à Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

sendo, estatui o estágio obrigatório como aquele definido no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma. Por sua vez, o estágio não obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória do curso de formação inicial. Acrescenta-se a essa discussão a afirmação de Pimenta e Lima (2012, p.24) ao tratar da dinâmica de oferta destas duas modalidades nos cursos de formação inicial:

O estágio curricular é campo de conhecimento, portanto volta-se a uma visão ampla deste. O estágio profissional, por sua vez, tem por objetivo inserir os alunos no campo de trabalho, configurando uma porta de entrada a este, portanto volta-se à especialização e treinamento nas rotinas de determinado segmento do mercado de trabalho. Esse é o sentido da residência médica, por exemplo, ou do estágio na empresa, no escritório de advocacia etc.

Assim sendo, a aproximação para fins analíticos se mostrou necessária dada carência de pesquisas no campo do estágio não obrigatório, constatada no mapeamento realizado neste estudo, em consonância com o feito por Paiva e Costa (2017), como discutido anteriormente. Além disso, a referida aproximação se justifica, pois foi considerado que o estágio, obrigatório e/ou não obrigatório, mesmo com as especificidades de realização na dinâmica curricular, representa espaços essenciais de reflexão e de construção de aprendizados sobre o saber/fazer docente da realidade educacional vivenciada.

Nesse contexto, ao pensar no termo, em sua gênese, entende-se que o estágio se vincula à “aprendizagem posta em prática num adequado local sob supervisão” (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 172). Ou seja, a ideia de prática sempre esteve implícita na compreensão do estágio. Contudo, cabe entender em que sentido essa prática vem sendo concebida conforme as mudanças dos ditames legais e pedagógicos no Brasil. Marran (2011), Colombo e Ballão (2014) ao trazerem reflexões e as legislações sobre o estágio obrigatório possibilitam compreender a concepção desse componente curricular da formação de professores em cada período histórico.

Na década de 1940 houve as primeiras tentativas legais de regulamentação do estágio no Brasil⁴⁷, sendo este definido como um período de trabalho a ser realizado pelo estudante em alguma indústria, haja vista ser o centro de interesse político e econômico da época. Contudo, essa concepção de estágio, que prevalece até a década de 1980, basicamente, contribui para reforçar o caráter de “mão de obra barata” para as indústrias e empresas em

⁴⁷ Com base em Marran (2011) e Colombo; Ballão (2014) podem ser citadas: Decreto-Lei 4.073/1942, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial; a Portaria 1.002/1967 do Ministério do Trabalho; o Decreto-Lei 66.546/1970; a Lei 75.778/1975; a Lei n. 6494/1977; e o Decreto n. 87.497/1982.

expansão no período. Poucos foram os avanços no sentido de superar essa concepção. Nessa perspectiva, tem-se uma compreensão de prática do estágio como **recebimento de bolsa, de auxílio financeiro** como meio de garantir uma remuneração, mas dissociado de um projeto de formação mais amplo da profissão, seja em qualquer nível (médio, técnico, superior) ou campo de conhecimento (administração, educação, engenharia, medicina, etc.).

Além disso, o sentido de prática atribuído à formação de professores nesse período era o que imitava os modelos teóricos existentes, próxima à aprendizagem de ofícios, persistindo a lógica ao estágio obrigatório como **imitação de modelos**, como define Pimenta (2012). Para Andrade e Resende (2010), essa configuração mostra o estágio numa perspectiva prática e a didática como teórica, mantendo a dissociação teoria-prática. Colombo e Ballão (2014) complementam que dos anos de 1940 aos anos 2000, um período de seis décadas de publicações legais sobre o estágio, não foram suficientes para que ele fosse considerado, na prática, um componente de formação plena do estudante, imperando uma ideia fragmentada, sendo apresentado de forma difusa nas políticas educacionais. Os autores prosseguem alertando sobre as inconsistências que essa concepção de estágio pode acarretar no percurso formativo dos futuros profissionais. Destas, trazem como exemplo, o alargamento do conceito de estágio que permitia uma extensão de funções laborais dos contratados, maquiando o trabalho precário; a falta de compromisso com a supervisão escolar do estágio, de modo que a escola e seu interesse pedagógico ficavam relegados aos interesses empresariais; a prevalência do calendário, horário e jornada de trabalho da empresa, comprometendo a formação escolar desse estagiário; postura passiva da escola em relação à regulação do estágio, tendo apenas a função de homologar as atividades desenvolvidas pelos estudantes, desvinculando, desse modo, a atividades do estágio ao processo de formação curricular. Do ponto de vista deste estudo, tais inconsistências reforçam uma **racionalidade técnica** por diminuir consideravelmente as possibilidades de reflexões mais sistemáticas do aprendizado teórico com a prática exercida no estágio, corroborando para uma formação precária em ambos os aspectos.

Ainda, cabe refletir com base nesse paradigma mais técnico que subsidiou por muito tempo e ainda deixa resquícios na formação docente que outra concepção de estágio tende a se mostrar enfática nas propostas formativas que é a de **cumprimento burocrático**. Ou seja, se resume, basicamente, na assinatura de documentos, contratos, relatórios sem nenhuma reflexão pedagógica ou acompanhamento do trabalho dos atores envolvidos no estágio. Para Calderano (2013b), essa concepção do estágio obrigatório, no caso de seu estudo, tende a

refletir experiências que revelam a burocracia que marca a operacionalização deste, como denota a fala de alguns estagiários e professores de uma escola federal em pesquisa realizada pela autora, afirmando que suas funções se resumem à assinatura de folhas de frequência e de documentos. Em consonância, Rodrigues (2012) adverte sobre essa concepção ao apontar como fragilidade dos estágios a compreensão ou, melhor, a execução destes como simples cumprimento de atividades burocráticas que expressa o preenchimento de fichas, documentos, realização de atividades, na maioria das vezes, sem conexão entre escola e instituição formativa.

O contexto dos anos de 1980 é marcado por reivindicações dos educadores pelo reconhecimento da escola como espaço de práticas sociais, produzindo reflexos nos cursos de formação de professores. Tornava-se necessário o redimensionamento dos currículos, inclusive as práticas de ensino e estágios, tendo em vista a formação do professor comprometido, de fato, com a transformação social. Nesse cenário, o Decreto n. 87.497/1982 insere normas gerais aos estágios de formação de professores trazendo importantes mudanças, dentre elas: estabelece que esse componente curricular propicie a complementação do processo ensino-aprendizagem; que o tempo de estágio não deve ser inferior a um semestre letivo; torna necessária a assinatura do termo de compromisso, não devendo gerar vínculo empregatício; e estabelece que deva ser executado, acompanhado e avaliado, conforme o previsto nos currículos dos cursos de formação superior, dentre eles os de formação de professores. Contudo, como alertam Colombo e Ballão (2014), além de não ter uma supervisão e acompanhamento adequados desse estágio obrigatório, não havia nenhum documento que estabelecesse as obrigações entre as partes envolvidas, quais sejam: escola, empresa e estudantes, deixando, desse modo, a escola secundada em seu interesse pedagógico de formação, como vinha prevalecendo nos anos anteriores.

Os anos de 1990 foram profícuos nas discussões em termos de políticas educacionais e de formação de professores. Nesse contexto são encaminhadas reformas expressas legalmente, em especial na LDB 9394/1996. No âmbito da formação de professores, sabe-se a importância que esse parâmetro legal trouxe ao elevar a formação de professores ao nível superior. Ainda, essa legislação trouxe mudanças estruturais nos cursos de formação de professores, designando que o currículo da formação docente deve conter pelo menos 300 horas de prática de ensino, e ainda prevê como fundamento da formação docente a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço (ANDRADE; RESENDE, 2010).

Destas prerrogativas, o estágio, no caso o obrigatório, passa a representar um dos principais pontos de discussão das instituições formadoras, haja vista ser considerado como componente proveitoso para a formação e associação teórico-prática. Contudo, mesmo com a previsão legal, sabe-se que a dicotomia teoria-prática na formação de professores ainda se apresenta como lacuna. Cabe ressaltar que a prática deve ser articuladamente trabalhada ao longo de todo o curso de formação e não apenas privilegiada no estágio supervisionado. Desse modo a prática é vista como conhecimento que perpassa todos os momentos do curso, devendo ser preocupação de todos os formadores e não apenas dos supervisores de estágio. Nessa perspectiva, as DCNFP (2002) previam que o estágio obrigatório fosse a efetivação, sob a supervisão de um profissional experiente, da aprendizagem da docência, e modo que a prática transcende o momento específico do estágio. Esse contato com a realidade, portanto, para o referido parecer, deve ser interdisciplinar, de modo que seja desenvolvido em momentos de observação, e reflexão, em situações contextualizadas e a partir de situações problema. Assim sendo, os estagiários deveriam vivenciar situações reais do cotidiano escolar, como, por exemplo, planejamentos escolares, construção do Projeto Pedagógico da escola, construção e discussão do currículo. A partir desta legislação, o estágio obrigatório passa a ter a carga horária de 400 horas nos cursos de formação de professores, a partir do início da segunda metade do curso. Esse período denota uma concepção de estágio que privilegia a **inserção profissional** na medida em que valoriza a escola como locus de aprendizado da profissão, de modo que os estudantes estagiários terão oportunidade de conhecer a realidade de sua profissão a partir do contato inicial com a escola e ou outra instituição educativa, observando como as práticas acontecem neste meio. Compreendido neste sentido, o estágio como espaço de inserção à constituição profissional pode indicar a certeza ou não da área de trabalho escolhida, sobre os pontos de tensão e os encaminhamentos do trabalho docente (MARRAN, 2011). Nesta concepção, há uma valorização do estágio obrigatório como momento de formação prática haja vista o estudante ter oportunidade de se inserir nesse contexto, o que se aproxima de uma racionalidade prática da formação, tendente nas publicações e legislações últimas sobre estágio e formação de professores. Entretanto, ao não proporcionar a integração e interação na dinâmica de aprendizagem profissional no estágio, enfatiza-se o cuidado que se deve tomar para que esta não seja mediante **observação passiva** da realidade, evitando situações nas quais

[...] o professor da escola atua sem considerar ou explicitar o reconhecimento da presença do estagiário em sala de aula. O estagiário não interage com o professor da escola em momento algum, ficando só

observando e registrando os acontecimentos para depois relatar o que fora observado. (CALDERANO, 2013a, p. 160).

Essa é outra concepção de estágio que é suscetível de aparecer no contexto de propostas formativas. Cabe considerar essa concepção para análise, uma vez que, a literatura que discute formação de professores e estágio denuncia esse caráter pouco participativo, fragmentado, e impreciso das propostas de formação e do estágio como componente curricular destas (GATTI; NUNES, 2009; GATTI; BARRETO, 2009; PIMENTA, 2012; PIMENTA; LIMA, 2012; CALDERANO, 2012, 2013a, 2013b).

Dessa feita, para que a inserção no campo profissional não se torne uma compreensão de estágio como simples contato com essa realidade, como observação passiva, sem nenhuma reflexão pedagógica mais sistemática tendo em vista a formação profissional da docência, torna-se necessário que esse estágio seja compreendido como momento que possibilita ao estudante um **contato inicial com a prática pedagógica**. Esta concepção é compreendida a partir das leituras, em especial de Calderano (2013a, 2013b) que categoriza o estágio obrigatório como o momento em que o professor da escola básica, enquanto supervisor acompanha o estagiário e orienta-o pontualmente em suas atividades, mas exclusivamente delimitadas no tempo e espaço regulamentares do estágio curricular. Ou seja, a limitação interpretada desta concepção é que o estagiário até desenvolve atividades pedagógicas orientadas, mas estas acontecem de forma pontual, solicitada, indicada ou permitida pelo supervisor da escola campo. Não se compreende aqui uma reflexão sistemática entre o professor da escola, estagiário, e professor formador das instituições de ensino superior sobre as situações pedagógico-didáticas e relacionais que acontecem no contexto educativo.

A legislação de estágio vigente traz como objetivo deste “a preparação para o trabalho produtivo dos acadêmicos, visando o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular” (MARRAN, 2011, p. 2). Ademais, a previsão do estágio deve constar no projeto pedagógico de curso e integrar todo o itinerário formativo dos estudantes. Do ponto de vista legal, portanto, o estágio, em ambas as modalidades, é entendido/concebido como ato educativo. Contudo, cabe ressaltar que a simples afirmação de que o estágio e as práticas de ensino são momentos privilegiados de articulação teoria-prática não se mostra suficiente para dar conta da realidade da educação e dos cursos de formação de professores. Muitos são os desafios ainda apresentados, conforme discutido ao longo deste estudo, principalmente com base em Gatti e Nunes (2009); Gatti e Barreto (2009); Pimenta e Lima (2012); Rodrigues (2012); Calderano (2012, 2013a, 2013b). Mas, destes, deve ser ressaltada a concepção de estágio como prática crítica e reflexiva, em contraponto a limitação

que essa compreensão envolve na dinâmica curricular da maioria dos cursos de formação inicial de professores ao localizar esse componente formativo nos períodos finais destes. Ainda, a separação do estágio, na maioria das propostas curriculares, em níveis de ensino (por exemplo, nos cursos de Pedagogia separados em educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, gestão), bem como a delimitação de momentos de observação, participação e regência, faltando uma dimensão integrada dessa formação. Essas constatações implicam a uma racionalidade prática da formação, como discutido em estudos realizados anteriormente (LEAL, 2013, 2014). Trata-se de um discurso que valoriza a prática, mas se limita a considerar essa prática ainda sob o viés pragmático, ou seja, aplicação da teoria aprendida no curso de formação. Para Pimenta e Lima (2012), superar essa concepção implica considerar o **estágio como momento da práxis**, ou seja, reflexão-ação-reflexão. Desse modo, o conhecimento profissional da docência é construído a partir do saber/fazer, em que o ofício docente é aprendido de forma constante e cíclica na dinâmica de formação/atuação profissional, com a colaboração de todos. Rodrigues (2012) complementa que, como acontece no Canadá e Finlândia, por exemplo, as propostas de formação docente consideram que o futuro docente, neste caso o estagiário, deve conhecer o ambiente de formação desde o primeiro ano de ingresso no curso, perpassando todo o processo. Assim sendo, o estudante terá condições de assumir gradativamente as responsabilidades de sua futura profissão, sempre acompanhado de um professor supervisor experiente.

Pimenta e Lima (2012) indicam que para a superação dessa separação entre teoria e prática, o estágio obrigatório, objeto de estudo das autoras, deve ser concebido como **investigação da realidade, pautado pela pesquisa** enquanto método de formação dos estagiários, futuros professores, permitindo a ampliação e análise dos contextos nos quais se realiza o estágio. Nesta perspectiva, os estagiários possuem condições de desenvolver postura crítica, de pesquisadores, pautada por reflexões, questionamentos advindos de situações do contexto real de inserção do estágio. E, ainda, consigam elaborar projetos que possibilitem a compreensão e problematização das situações observada e vivenciadas no campo, no cotidiano educativo. Ou seja, cabe compreender o estágio, numa perspectiva interdisciplinar e de integração teoria-prática, a partir da investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas, gerando novos conhecimentos a esse futuro profissional. Essa concepção implica para além de uma instrumentalização técnica ou prática (no sentido de pragmática, imediatista) da formação docente, tanto a inicial quanto a continuada. Essa perspectiva se aproxima do que se denominou, em estudos anteriores (LEAL 2013, 2014), de **racionalidade**

crítico-reflexiva⁴⁸. Ou seja, neste paradigma, a docência é compreendida como atividade crítica, reflexiva e de transformação da sociedade, logo, reflexão na prática para a reconstrução social. Por sua vez, o estágio, nesta acepção, deve ser embasado por conhecimentos teórico-práticos sólidos relacionados ao contexto da profissão, considerando a realidade múltipla, global e complexa que a profissão docente acontece.

Nessa perspectiva, tendo em vista a transformação da realidade, o estágio passa a ser considerado como

[...] um **espaço interdisciplinar de formação**, com a finalidade de favorecer maior conhecimento da realidade profissional, **através de um processo de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, proposição de alternativas, intervenção e redimensionamento da ação**. É apresentado como um momento privilegiado de ação-reflexão-ação, prevendo um exercício profissional pleno, com a orientação de professores mais experientes e também como elemento integrador do currículo, que possibilite a unidade teoria-prática (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 244, grifos da pesquisadora).

Contudo, tirar da dimensão prescrita e operacionalizar a formação do professor reflexivo e pesquisador, incluindo-se neste o estagiário, futuro professor, é ainda um grande desafio das propostas curriculares dos cursos de formação inicial de professores e dos planos de ensino desse estágio (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, 2009; PIMENTA; LIMA, 2012). Pensando nisso, e buscando a formação do profissional enquanto intelectual crítico torna-se necessário estruturar propostas de formação que estreite as relações profissionais e formativas entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica, ainda tão fragilizada nas propostas de estágio. Para isso, pensa-se, com base em Calderano (2013a, 2013b) em uma compreensão de estágio enquanto **docência compartilhada**, de modo que seja um espaço efetivo de construções conjuntas de saberes e fazeres. Nesse sentido, se partilha o processo de formação e de trabalho docente, rompendo com a ideia de que a universidade é a única responsável pela formação profissional, ou que a universidade detém os saberes teóricos para o entendimento das necessidades práticas. Essa concepção de estágio pressupõe considerar que o professor da escola básica, o supervisor de estágio

[...] propicia espaço para a atuação do estagiário dentro de um processo de iniciação à docência, cooperando com ele, atuando com ele nas questões didático-pedagógicas, dentro e fora da sala de aula. O estagiário, por sua vez, se vê como parte do processo como um todo e participa ativamente das

⁴⁸ Caracterização construída considerando as produções de Zeichner (1995) sobre os paradigmas da formação de professores, e principalmente as discussões de Pérez-Gómez (1995, 1998) sobre perspectivas acerca da formação de professores. Consideradas também as discussões de Contreras (2002) e Pimenta (2005) sobre a formação do profissional enquanto intelectual crítico.

diversas atividades dentro e fora da sala de aula numa interação com o professor da escola e da universidade. (CALDERANO, 2013a, p. 159).

Essa concepção ainda remete à necessidade de compartilhar todas as ações e acompanhamento efetivo das atividades desenvolvidas no estágio por parte dos formadores nas instituições de ensino superior, dos professores das escolas de educação básica, dos estagiários, de toda a equipe escolar. Desse, passa-se a se ter condições de pautar as vivências e processos pedagógicos por reflexões sistemáticas, embasadas, críticas e que incidem na transformação da realidade educacional, tendo em vista a melhoria desta.

Entretanto, importa problematizar que das fragilidades encontradas no acompanhamento dos estágios obrigatórios, como discutido especialmente nesta seção, chama-se atenção para a complexidade ainda maior que envolve o acompanhamento efetivo de propostas de estágio não obrigatório. Isso advém das fragilidades expressas pelas propostas curriculares, onde o estágio não obrigatório muitas vezes nem é tratado como componente formativo prioritário por conta dos entraves/desafios cotidianos na organização da estrutura curricular e dinâmica pedagógica da maioria das IES. Cabe considerar precipuamente a fragilidade, especialmente das IES, em contar com professores em quantidade suficiente para desenvolver essa tarefa; se no estágio obrigatório trata-se de um dificultador, ainda mais no estágio não obrigatório, pelas razões apontadas. Outro aspecto que tende a dificultar o acompanhamento efetivo trata-se da dispersão de escolas de educação básica nas quais se encontram os estudantes que vivenciam um estágio não obrigatório, o que dificulta a logística de acompanhamento por parte dos professores das IES. Para aproximar da “parceria colaborativa” defendida por Foerste (2005) cabe enfatizar que é primordial a previsão de contrapartida (humana e financeira) de ambas as instituições neste processo. E, no caso do Programa em estudo, a inclusão de contrapartida pela Sedu-ES para a efetivação das atividades propostas com o acompanhamento e integração teoria-prática adequados, numa verdadeira parceria no processo de formação inicial.

O diálogo estabelecido até o momento, especialmente o apresentado neste capítulo, possibilita estruturar um resumo das principais vertentes analíticas, referentes às concepções de estágio, bem como as matrizes epistemológicas das quais podem ser associadas na formação inicial de professores, conforme representação no Quadro 6, em seguida. Cabe esclarecer que a associação da concepção de estágio com as matrizes teóricas não são excludentes e deterministas, haja vista que se interpenetram, e se relacionam, podendo estar uma ou mais associada numa mesma proposta de formação docente. O exercício realizado é para fins de análise deste estudo.

Quadro 6 – Concepção de estágio associada à matriz epistemológica que embasa a formação inicial de professores.

Matriz Epistemológica	Concepção de Estágio
<p>RACIONALIDADE TÉCNICA</p> <p>Perspectiva técnico-instrumental- implica a docência a partir de aplicação de teorias sobre a atuação do professor- percepção simplista e imediatista, formação de um técnico de ensino, na sua vertente limitada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprimento burocrático - Recebimento de auxílio financeiro - Observação passiva
<p>RACIONALIDADE PRÁTICA</p> <p>A perspectiva prática reforça e valoriza o discurso voltado para a dimensão prática da formação, assumindo maior significado e tempo no processo formativo dos cursos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Imitação de modelos - Contato inicial com a prática pedagógica - Inserção profissional
<p>RACIONALIDADE CRÍTICO-REFLEXIVA</p> <p>Visa reflexão na prática para a reconstrução social, de modo que a docência é concebida como atividade crítica, reflexiva, e de transformação da sociedade. Logo, o estágio deve ser embasado por conhecimentos teórico-práticos sólidos, aprendidos em todo o curso de formação e relacionados ao processo ensino-aprendizagem em toda sua complexidade, perpassando interdisciplinaridade, pesquisa como investigação da realidade, formação do “intelectual crítico”, de modo a se ter uma aprendizagem compartilhada da docência, com acompanhamento didático efetivo. O que se aproximaria de uma integração teoria-prática na formação docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Docência compartilhada - Pesquisa/investigação da realidade - Momento da práxis

Fonte: Adaptado e ampliado pela autora com base no mapeamento de um estado do conhecimento realizado e em Calderano (2012, 2013a, 2013b) e Leal (2013, p. 55).

Contudo, importa reconhecer, deste ponto das reflexões, que a concepção de estágio é um pressuposto basilar na execução de propostas e programas na formação docente, mas não peça única. Existem outros fatores que interferem diretamente na execução de programas de estágio, seja obrigatório ou não, que indicam possibilidades ou lacunas na formação inicial de professores direcionada para o desenvolvimento profissional docente. Desta feita, esse capítulo se encerra com o intento de esboçar um quadro síntese (Quadro 7) dos indicadores que podem ser considerados como facilitadores ao desenvolvimento profissional docente, especialmente na formação inicial, considerando algumas dimensões que perpassam as propostas/programas voltados para o estágio, segundo a revisão bibliográfica e análise documental realizada. Cabe esclarecer que se trata de um exercício analítico necessário a este estudo, portanto, não há a pretensão de se prescrever nenhuma proposta para o estágio, haja vista a complexidade que isto envolve.

Quadro 7 – Pressupostos que indicam aspectos facilitadores ao estágio como componente da formação inicial na perspectiva de desenvolvimento profissional docente

Categorias Analíticas	Facilitadores
Concepção das políticas/propostas	<p>Articulada, orgânica, sistêmica com todos os níveis da formação.</p> <p><i>Botton up.</i></p> <p>Pesquisa como princípio educativo no desenvolvimento de todo o processo.</p> <p>Objetivos, finalidades, e operacionalização bem definidos e claros a todos os envolvidos, inclusive respaldados em documentos legais.</p> <p>Lógica de continuidade enquanto Políticas de Estado.</p> <p>Compreensão da formação como contínua.</p>
Execução e Acompanhamento	<p>Planejamento conjunto.</p> <p>Momentos formativos bem delimitados, que inclua, pelo menos, observação; formulação teórica para resolução de problema(s) elencado(s) pelos envolvidos como prioritários; implantação e avaliação da proposta, considerando os saberes de todos os envolvidos.</p> <p>Metodologia da Problematização como sugestão de execução e acompanhamento.</p> <p>Encontros periódicos para acompanhamento e avaliação da proposta/programa.</p> <p>Produção de pesquisas/estudos/relatórios tendo em vista a socialização do saber pedagógico produzido pelas/nas vivências.</p> <p>Previsão e organização de produto final advindo da proposta/programa.</p>
Papel dos Atores	<p>Todos os envolvidos vistos como igualmente responsáveis pelo processo de formação.</p> <p>Remuneração prevista para todos os atores como primeiro incentivo ao desenvolvimento das atividades com responsabilidade.</p> <p>Comprometimento e trabalho em equipe com postura ética e compromisso social por parte de todos os envolvidos.</p> <p>Colaboração mútua na previsão e custos orçamentários.</p> <p>Integração das Propostas Pedagógicas de Curso (PPC) das universidades e Projeto Pedagógico (PP) das escolas de educação básica com as atividades previstas e realizadas pelos estagiários.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Demonstrado o caminho teórico e reflexivo trilhado até o momento, o capítulo seguinte aborda a criação e prescrição do Programa Bolsa Estágio Formação Docente no cenário capixaba e nacional, articulando, ainda, aos pressupostos de contextos internacionais. Sua construção foi possibilitada pelo cotejamento da bibliografia encontrada, da análise documental e de conteúdo das entrevistadas realizadas no campo empírico desta pesquisa.

2 O PROGRAMA BOLSA ESTÁGIO FORMAÇÃO DOCENTE: DA CRIAÇÃO À PRESCRIÇÃO DA POLÍTICA

Neste capítulo se apresenta a análise⁴⁹ do Programa Bolsa Estágio Formação Docente (PBEFD), criado pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu-ES) em 2010. Trata-se da pesquisa empírica realizada neste estudo, acrescida das análises até então construídas, possibilitadas pela bibliografia do campo de formação inicial de professores, mais especificamente, do estágio e dos documentos legais que embasam o Programa.

Deste modo, na primeira seção buscou-se problematizar o contexto de influência (BALL, 2001), enredada na análise dos principais documentos referentes ao Programa, bem como na revisão bibliográfica, dialogando especialmente com as políticas mais amplas voltadas à formação inicial de professores e ao estágio. Ainda, buscou-se situar a criação desta proposta pela Sedu-ES no cenário capixaba, evidenciando as principais motivações e interesses que levaram a tal, além de demonstrar a articulação entre interesses locais e globais nesse contexto.

Na segunda seção são apresentados os preceitos legais relativos ao Programa, advindos da análise documental dos documentos que embasam a proposta no Estado, ressaltando, desde já, a estreita relação que estes possuem com a legislação federal para os estágios, neste caso, a Lei n. 11.788/2008.

2.1 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NA CRIAÇÃO DO PROGRAMA: ENTRE O GLOBAL E O LOCAL

O Programa Bolsa Estágio Formação Docente (PBEFD) foi criado pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, por meio do Decreto n. 2563-R, de 11 de agosto de 2010 e atualizado pelo Decreto n. 160-R, de 10 de outubro de 2014. Trata-se de um programa estadual voltado para a oferta de bolsas de estágio não obrigatório a estudantes de licenciaturas de instituições particulares e públicas do ensino superior, abarcando todo o estado do ES.

⁴⁹ Importa considerar que a divisão da análise conforme contextos específicos do Programa (influência, textos, prática) é uma estratégia didática para organização analítica, que foi necessária ao estudo proposto neste trabalho. Mas compreende-se, a partir de Ball (2001, 2014, 2016) que, mesmo seguindo essa separação didática para efeitos de análise, os contextos da política são interpenetrados, inter-relacionados, contínuos e envolvem disputas de diferentes atores para sua construção e operacionalização. Dentre estes: o Estado, a sociedade civil, as organizações, e os sujeitos que participam do processo, dando significado, especialmente no contexto da prática da política.

Inicialmente, a visibilidade do Programa, bem como o interesse pela pesquisa, adveio do estudo de Gatti, Barreto e André (2011) que já o sinalizava como uma iniciativa importante e uma das poucas desenvolvidas com vistas ao aperfeiçoamento do estágio nos cursos de licenciaturas. Cabe reconhecer, nesse cenário, a importância de propostas como esta da Sedu-ES ao ofertar o Programa Bolsa Estágio Formação Docente, com duração considerável no cenário político capixaba, sendo 9 anos.

Neste período, junto deste Programa, as autoras analisaram mais duas iniciativas realizadas em outros estados brasileiros. Uma delas é o Programa Especial de Formação de Professores da Zona Rural (Profir), desenvolvido pelo estado do Acre em parceria com as prefeituras municipais, governo do estado e a Universidade Federal do Acre para oferecer formação docente nas áreas disciplinares de História, Geografia, Letras, Biologia, Matemática, Educação Física e Pedagogia, no período de férias dos docentes. Para as autoras, esse Programa é uma iniciativa importante, pois as ações curriculares são bem cuidadas tendo em vista a qualidade da educação básica no estado, além de propiciar a expansão do ensino médio, mesmo nas regiões menos acessíveis.

O outro Programa analisado pelas autoras que é voltado para o aperfeiçoamento dos estágios nos cursos de licenciaturas é o Programa Bolsa Formação: Escola Pública e Universidade, mais conhecido como “Bolsa Alfabetização”, criado pelo Estado de São Paulo, por meio do Decreto nº 51.627/2007. As autoras destacam este Programa por ele desenvolver o trabalho de apoio aos professores orientadores das IES, e, sob sua supervisão, os licenciandos realizam projetos investigativos na realidade das escolas e das salas de aula. Tais projetos versam sobre aspectos do processo de alfabetização, de modo que são apresentados nas escolas, IES e SEE (Secretaria Estadual de Educação- SP), e utilizados para reflexão e revisão de práticas adotadas nessas instituições. Com isso, para as autoras, estabelece-se uma ponte entre a universidade e o contexto da sala de aula, e contribui, ainda, para a formação dos futuros professores para o ensino fundamental.

Num contexto mais amplo, o PBEFD surge num cenário em que a formação de inicial de professores se situa no cerne das discussões sobre políticas educacionais, em especial às denúncias quanto às fragilidades da relação teoria-prática no processo de formação (GATTI, 2008; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; ANDRÉ, 2015). O que se sabe, de fato, é que essa relação dicotômica é um problema e desafio que persiste, principalmente a partir do período dos anos de 1990, quando a preocupação com a formação de professores se volta para a dimensão prática, em que a escola passa a ser considerada como lócus privilegiado de

formação. E o estágio, em conjunto com as chamadas “práticas de ensino”, aparece como componente curricular de destaque para essa formação teórico-prática.

Influenciada pelo cenário internacional, como descreve Brooke (2012), a reforma da educação gestada a partir dos anos 1990 possui vinculação aos ideários norte-americanos e ingleses como forma de melhorar a qualidade do ensino, alinhada aos preceitos do neoliberalismo e da Reforma do Estado, que ocorreu notadamente, na realidade brasileira, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2001). E também aos auspícios proclamados pela globalização (DALE, 2004; SHIROMA, 2016), o que perpassa a formação de professores (tanto inicial quanto continuada). Tais ideários foram acordados especialmente na Conferência de Jontiem, realizada na Tailândia em 1990, originando a Declaração Mundial de Educação para Todos. Esse documento prevê um plano de ação para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem dos educandos, sob a prerrogativa da cooperação internacional para isso, bem como a superação das altas taxas de analfabetismo, principalmente nos países em desenvolvimento, como no caso do Brasil.

Importa problematizar que a educação, nesse período especialmente, era apresentada como instrumento de desenvolvimento econômico e social, como uma espécie de Rei Midas⁵⁰ (MARI, 2006), e as reformas objetivavam “[...] descentralizar a gestão, melhorar a qualidade, equidade e eficiência dos sistemas, dar maior autonomia e também cobrar maior responsabilidade da escola, **investir mais e melhor na formação do professor** e conectar a escola às demandas da sociedade” (BROOKE, 2012, p. 326, grifos da pesquisadora). Ao se compreender o processo de internacionalização das reformas educacionais e localizar a América Latina especialmente, tem-se uma semelhança evidente dos propósitos reformistas desse período, em que a educação é vista como instrumento de desenvolvimento econômico.

Esses encaminhamentos políticos se sustentam a partir de eixos, os quais representam estratégias que configuram as reformas educacionais impulsionadas na América Latina desde essa época, inclusive no Brasil. Tais eixos são: “qualidade e equidade”; “propostas curriculares”; “gestão”; “avaliação das aprendizagens” e “aperfeiçoamento docente” (VAILLANT, 2005). Desse modo, o discurso e os encaminhamentos políticos consideram que um desses fatores que estão relacionados à qualidade da educação básica é a formação de professores, situada no centro dos debates. Localizadas no cenário latino-americano sob o eixo do aperfeiçoamento docente, conforme interesse específico desta pesquisa, as políticas

⁵⁰ Faz alusão ao mito do Rei Midas, que possui o poder de, ao tocar nas coisas, transformá-las em ouro. Mari (2006) analisa a forma pela qual a educação vem assumindo esse papel a partir da década de 1990 e início da década de 2000.

implementadas buscam justamente incentivos para melhoria da qualidade da educação básica e programas de desenvolvimento profissional. Ideários que permanecem no campo educacional, mas que, para Vaillant (2005), não foram suficientes para, de fato, desenvolver a educação. No que se refere à formação do professor, a autora reconhece, e concorda-se com ela, o quanto o campo é complexo e que as políticas educativas devem considerar a profissionalização docente na perspectiva integral como um dos elementos chave para melhoria da qualidade na educação. Isso implica considerar toda a complexidade dessa discussão, representada especialmente pelas condições de trabalho, pela formação inicial e em serviço e pela gestão institucional. Nessa ótica, Vaillant (2005) critica o contexto político latino-americano ao identificar que vivenciamos um “paradoxo” na educação, pois exigimos habilidades, competências e compromissos de nossos docentes cada vez mais complexos, sem oferecer igualmente contrapartidas de formação, motivação e salário.

Ainda, considerando o contexto de influência mais amplo em que o Programa é gestado, as recomendações das atuais políticas educacionais e, no caso, da formação de professores, integram o que Ball (2014) chama de “redes de políticas”. Nesse sentido, “redes políticas são um tipo de ‘social’ novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, ciclos e movimentos. Estas constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções” (BALL, 2014, p. 29). Assim, como afirma Shiroma (2016), embora informais e fluidas, as ações destas redes definem metas, ressignificam conceitos, difundem visões de mundo que têm repercussões diretas sobre as formas de se pensar e fazer educação. Para Ball (2014, p. 34), as análises de políticas educacionais não ficam restritas ao Estado de modo a pensar que

essas redes constituem uma nova forma de governança e colocam em jogo, no processo das políticas, novas fontes de autoridade; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos introduzem o pensamento sobre políticas, bem como novas relações entre o global e o local.

Neste sentido, a disseminação de influências internacionais como, por exemplo, a concepção de formação tendo o professor em sua centralidade voltada à qualidade, pode ser entendida a partir do fluxo de ideias que se dá por meio de redes políticas e sociais que envolvem a circulação internacional de ideias, o processo de ‘empréstimo de políticas’, da ‘venda’ de suas soluções no ‘mercado educacional’ e ainda o ‘patrocínio’ ou a imposição de algumas ‘soluções’ oferecidas e recomendadas pelos Organismos Internacionais (BALL, 2014). Ainda, para Ball (2014), os Organismos Internacionais, especialmente o BM e, ao lado

dele, a OCDE, a UNESCO e o FMI podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais, ainda que sempre **recontextualizadas** e reinterpretadas. Para o autor, há uma **interação dialética entre o global e o local**, que se aprofunda à medida que a globalização promove a migração de políticas.

Neste âmbito, é necessário considerar as relações entre as publicações internacionais e nacionais. Para Shiroma, Campos e Garcia (2005), a implementação destes ‘receituários’ nem sempre acontece prontamente e exige que as publicações sejam traduzidas, interpretadas e adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que caracterizam o campo da educação em cada país, região ou localidade (contexto da produção). Tal processo implica, de certo modo, reescritura das prescrições, o que impõe aos estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa.

Outra consideração relevante de Ball diz respeito ao “antagonismo fundamental e ao mesmo tempo a dependência mútua entre mercados e Estados” (BALL, 2014, p. 34). Para o autor, no neoliberalismo, o Estado passa a assumir um novo papel, tornando-se responsável pela definição de limites para o mercado, ao mesmo tempo em que cria condições para que o mercado possa florescer e expandir-se. É importante destacar que Ball (2014) amplia as discussões acerca do Estado no contexto do neoliberalismo, das redes políticas e da globalização, a fim de desvelar a complexidade de uma política global, bem como a reconfiguração dos mercados globais de educação em um negócio de grande monta e de escala planetária. Nesta mesma linha de pensamento, também o discurso de ‘crise política do Estado’, do ‘público’ e, por extensão, da ‘educação pública’, tem contribuído para que o mercado se beneficie, utilizando a lógica do privado como ‘exemplo de excelência e eficiência’. Neste sentido, o autor ressalta que muitas políticas educacionais têm sido objeto de disputa em redes políticas globais, que possuem uma gama diversificada de participantes, cujos discursos ganham adesão a partir do consenso de que o conhecimento é ‘moeda de troca’ de qualquer sociedade qualificada e competitiva.

No âmbito da legislação neste período reformista dos anos de 1990 no contexto brasileiro, cabe destacar que a promulgação da LDB/1996 representou algumas conquistas legais para o campo, como, por exemplo, a exigência de nível superior para atuação de professores da/na educação básica. Sendo assim, um pressuposto importante, suscitado num contexto pós esta promulgação é o reforço da necessidade de valorização profissional, que perpassa pelo estabelecimento da docência como base de formação dos profissionais da educação, bem como da escola como lócus de aprendizagem e construção do conhecimento

profissional. Do ponto de vista deste estudo, a LDB/1996 também estabelece normas orientadoras importantes para a formação de professores quanto a suas finalidades e fundamentos. Enfatiza a associação entre teoria e prática, tanto na formação inicial quanto na continuada, e expressa preocupação com a *práxis* profissional, estabelecendo a ampliação da carga horária de prática de ensino. Para Azevedo *et al.* (2012), um dos principais pontos positivos da LDB/1996 é provocar a necessidade de se repensar as estruturas de formação de professores no Brasil de modo a suscitar mudanças nos currículos, especialmente no que concerne à associação teoria-prática e ao aumento das práticas de ensino na integralização dos cursos. Esse aumento reflete na ampliação da carga horária dos estágios.

Contudo, de acordo com Cury (2001), essa legislação trouxe problemas relacionados ao nível de formação, ao lócus institucional, à dualidade legal entre pedagogo e docente, bem como apresenta limitações no que se refere à carreira, à avaliação e ao pacto federativo. Dentre tais críticas, é importante destacar que o texto legal admitia inicialmente a coexistência de Universidades e Institutos Superiores de Educação (ISE)⁵¹ na formação inicial de professores, o que gerou polêmica no âmbito acadêmico. Nessa linha, Scheibe (2003) alerta que os ISEs desresponsabilizam as Universidades pela formação do professor, o que poderia provocar, além de esvaziamento e desvinculação entre a pesquisa e a formação do professor, hierarquização no interior do ensino superior, ao colocar a formação docente no nível mais baixo, revestindo-a de um caráter técnico-profissional. Em concordância, Saviani (2009, p. 148) adverte que, ao contrário das expectativas, ao introduzir os Institutos Superiores de Educação e as escolas normais superiores como alternativas à formação de professores e aos cursos de Pedagogia, a LDB acabou nivelando a formação por baixo, uma vez que, “[...] os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração”. Por outro lado, para Santos (2007), os Institutos Superiores de Educação representavam importante iniciativa no sentido de aprimorar a formação de educadores e de superar a tendência tecnicista, num contexto posterior às Habilitações Específicas do Magistério.

De modo geral, as críticas às políticas de formação de professores gestadas principalmente após a LDB/1996 estão direcionadas ao seu caráter, considerado pragmático, elegendando a Pedagogia das competências como ideário central, atrelada à noção de qualidade (SCHEIBE, 2003; FREITAS, 2007; BRZEZINSKI, 2008). Para Barreto (2015), essa questão

⁵¹ Regulamentados pela Resolução CP nº 1, de 30 de setembro de 1999.

se tornou ainda mais latente na década de 2000, com a proliferação dos cursos na modalidade a distância, sendo este um grande mercado, especialmente para o setor privado. Para a autora, essa expansão se justifica para atender ao disposto em lei, mas não implica melhoria da qualidade da educação básica, tampouco da formação dos profissionais. Sobre a modalidade EAD cabe ressaltar que as críticas da autora não são direcionadas à condição não presencial do curso, pois, por si só, esta condição não implica falta de qualidade. A preocupação sinalizada, efetivamente, está relacionada com a proliferação de cursos sem uma avaliação sistemática de seu processo formativo, especialmente no âmbito privado de ensino. Como constata a autora, especialmente no curso de Pedagogia, a expansão se dá predominantemente na rede privada e na modalidade EAD⁵².

Outra legislação da educação no país emergente após LDB que cabe ser mencionada, no que tange ao tratamento da formação de professores, é o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento tem como propósito determinar as metas e estratégias para a política educacional em um período de dez anos. Essa ideia de um plano fixado em lei é trazida desde a CF/1988 e reforçada na LDB/1996. Cury (2009) ressalta que, em especial a LDB obriga a União a elaborar o plano em colaboração com Estados e Municípios, em sintonia com a Declaração Mundial Educação para Todos, construída em Jontiem. Apesar disso, para Cury (2009), o PNE, com vigência para o decênio 2001-2010, representou mais uma carta de intenções do que propriamente um plano de metas e estratégias para a educação brasileira, tendo em vista que não havia a previsão de estratégias nem de recursos para o cumprimento das metas, o que tende a fragilizar a sua real execução. No que se refere especificamente à formação de professores, o referido PNE previa assegurar, em – no mínimo – cinco anos, formação em nível médio na modalidade normal e, em 10 anos, em nível superior. Ainda assim, a questão da valorização profissional ficaria comprometida, uma vez que, o conflito entre formação em nível médio e superior não fora solucionado.

Cabe ressaltar que, a partir da primeira gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), iniciada em 2003, criou-se, entre as camadas populares, expectativa de maior diálogo com as entidades representativas de diversas áreas voltadas para o ‘social’, especialmente a educação. Para Scheibe (2003), estava no horizonte destas categorias, nesse momento, a promoção da autonomia das universidades públicas e sua manutenção efetiva pelo Estado; a revisão da política de formação de professores; e o investimento de verbas públicas na educação pública. Deste ponto, cabe salientar, com base em Aguiar (2010), as iniciativas do governo Lula

⁵² Barreto (2015) chega aos dados com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior de 2001 e 2011, elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

(2003-2006) tendo em vista o cumprimento dos compromissos firmados no PNE 2001: criação de universidades federais; expansão da rede profissional tecnológica; autorização para contratação de professores e funcionários para redes federais de ensino técnico e superior; formação e qualificação de professores da educação básica; investimento em pesquisa e na formação de mestres, doutores e pós-doutores, entre outras. Chama-se atenção, entre essas iniciativas, para a instituição do Reuni pelo MEC, com o intuito de expandir as universidades federais, o que afetou diretamente as licenciaturas.

Neste contexto, tem-se a criação do PDE, aprovado ainda no primeiro mandato do governo Lula e instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, haja vista o atingimento das metas previstas no PNE de 2001-2010. Além disso, ressalta-se que o ano de lançamento do referido PDE se localiza justamente no prazo máximo estipulado pela LDB/1996 para as medidas previstas serem tomadas. De acordo com Malini (2009), o PDE configura-se como uma medida emergencial do governo Lula a fim de garantir “visibilidade” em termos de ações voltadas para a educação no período do seu mandato, ou seja, uma estratégia política. Nessa perspectiva, as análises de Malini (2009) e Souza (2014) nos levam a concordar que o PDE se refere a um plano elaborado pelo MEC de forma distinta do PNE, pois não envolveu qualquer tipo de consulta ou participação social. Sendo assim, o Plano de Desenvolvimento da Educação consiste numa espécie de “projeto guarda-chuva”, no qual se agrupam programas e ações voltados para o cumprimento das metas previstas no PNE (MALINI, 2009). Além disso, entende-se que o PDE consistiu numa estratégia do MEC em propor ações sistêmicas com o intuito de melhorar a qualidade da educação no país, em todas as dimensões de sua oferta. Sistêmico trazido aqui no sentido de dar organicidade a todas as políticas propostas, especialmente a partir deste período, buscando fazer com que todas as ações (programas) convergissem para alcançar este fim, funcionando, deste modo, como indicadores do PDE ao evidenciar se as propostas estão dando resultado ou não.

Compreende-se que o PDE influenciou sobremaneira a criação da maioria dos programas atuais para a formação e valorização dos profissionais da educação, ocorridos especialmente nos anos de 2006 e 2007. Destaca-se, nesse período, um agrupamento significativo e diversificado de ações demandadas pelas diferentes secretarias que compõem o MEC (Educação Básica, Profissionalizante, Ensino Superior, Educação Especial, etc.). No que se refere à formação de professores, tornava-se urgente (em virtude do esgotamento do prazo, conforme a década prevista na LDB de 1996) a composição de uma política nacional

de formação e valorização dos profissionais da educação, de modo a garantir a integração necessária aos programas e ao contexto, bem como às discussões do campo.

Compondo o conjunto destas políticas podem ser citados: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, aprovadas em 2002 e na última versão em 2015; a política de EAD que acaba ganhando espaço e se expandindo no cenário brasileiro, especialmente com a criação da UAB em 2006; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), criado em 2007, que remete ao princípio de aproximação da teoria e prática em seus pressupostos; a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, promulgada em 2009⁵³ que tem como pilares a formação docente em todos os níveis como compromisso público do Estado, a articulação entre teoria-prática, o reconhecimento da escola como espaço da formação inicial, a articulação entre formação inicial e continuada, bem como a centralidade do professor no processo educativo, chamando atenção para sua valorização.

Destes, o Pibid é evidenciado nesta parte da análise, pois se trata de um Programa de bolsas de iniciação à docência em escolas de educação básica direcionado a estudantes de licenciaturas, o que remete, pelo menos em termos legais, ao princípio de aproximação da formação com a realidade escolar, visando a integração teoria-prática. Esse princípio se relaciona com a finalidade central do PBEFD, em estudo, que é “contribuir para a formação profissional dos futuros professores, estreitando as relações entre teoria e prática, de modo a associar os conhecimentos dos conteúdos com os conhecimentos didáticos e metodológicos, necessários à educação básica” (ESPÍRITO SANTO, 2010). A consolidação do Pibid com a ampliação da oferta de bolsas ganhou força com a criação do Parfor em 2009, que visava a atender, em caráter emergencial, a Política Nacional de Formação de Professores prevista no PNE e buscada pelas ações do PDE. Esse plano “[...] induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública da educação básica”⁵⁴. Trata-se de uma ação que prevê regime de colaboração entre União, Estados e Municípios na elaboração de proposta estratégica de formação inicial para os professores em serviço. Essa formação docente inicial, numa primeira etapa do plano, abrange três situações: primeira licenciatura, que são aqueles profissionais que ainda não possuem formação superior, conforme previsto desde a LDB/1996; segunda licenciatura, para aqueles professores que lecionam em áreas diferentes das que se formaram inicialmente; e estudos complementares,

⁵³ Instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

⁵⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/formacao>. Acesso em: 19 fev. 2016.

para habilitar ao exercício do magistério os bacharéis sem licenciatura. A segunda etapa prevista no referido plano é a formação continuada dos professores em atividade.

Sobre o Pibid, Gatti *et al.* (2014) afirmam que o programa se apresenta como uma proposta que cria condições para um processo de formação inicial voltado ao desenvolvimento profissional dos docentes, de modo a colaborar com o processo de emancipação das pessoas, que não pode ocorrer sem a apropriação dos conhecimentos. Os autores sinalizam ainda que, enquanto política pública de educação, os benefícios do Pibid evidenciados pelos bolsistas, professores da educação básica e das IES e pelos coordenadores institucionais indicam que o programa contribui para a valorização da profissão docente; mobiliza as escolas, provocando inquietações nas licenciaturas, além de ser rara política de formação inicial dos professores para a educação básica. Ademais, os participantes indicaram que, “[...] por suas contribuições, deve ser institucionalizada e tornada perene como política de Estado” (GATTI *et al.*, 2014, p. 106). Para os cursos de licenciatura, segundo os autores, o Pibid apresenta contribuições significativas, tais como: os cursos são fortalecidos e revitalizados, assim como a profissão docente, de modo geral; os currículos das licenciaturas são questionados no sentido de se repensar a interligação dos saberes da ciência com os da ciência da educação; a participação acadêmica dos licenciandos e seu espírito crítico são melhorados, contribuindo inclusive para melhoria do aprendizado dos colegas, mediante socialização das vivências nas escolas; as ações são compartilhadas por meio do trabalho coletivo e participativo entre licenciandos, professores supervisores das escolas e das IES; e, ainda, o programa contribui para a permanência dos estudantes nas licenciaturas, reduzindo a evasão e atraindo novos interessados.

Por outro lado, o estudo avaliativo de Gatti *et al.* (2014) evidencia alguns pontos que devem ser aprimorados no Pibid, referentes à expansão e monitoramento, ampliando o número de instituições para além do estabelecimento de critérios específicos para avaliação do programa, bem como para adequação dos projetos ao calendário escolar; a agilidade de procedimentos, especialmente na redução da burocracia e na liberação de recursos para compra de material necessário ao desenvolvimento dos projetos; a comunicação e divulgação, especialmente das ações, e estabelecimento de critérios claros quanto às atuações e ações; ainda, os projetos desenvolvidos devem compor o projeto institucional, bem como estabelecer critérios mais claros quanto à seleção e à atuação das coordenações de área e das coordenações institucionais.

Também compondo o cenário político a partir dos anos 2000, importa destacar que emergem os pactos nacionais que visam melhorar a qualidade dos níveis da educação considerados mais precários, destes destacam-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). Os referidos acordos incidem diretamente sobre a promoção de ações no campo da formação continuada de professores, tendo em vista que o professor é visto como peça-chave na melhoria da qualidade da educação básica. Essas propostas acabam por denunciar as deficiências na formação inicial, das quais decorrem ações neste âmbito e na formação continuada docente. Nessas ações, o professor, suas representações, saberes e dificuldades protagonizam as discussões do campo e vão dando os contornos da política brasileira.

Dada configuração geral das políticas a partir dos anos 2000, Oliveira (2014) afirma que as políticas deste período, em especial as de financiamento da educação básica, iniciadas em 1995, se apresentam como descentralizadoras, que buscam a eficiência, efetividade, por meio da racionalização, responsabilização, testes padronizados a fim de "comparar" desempenho. O jargão predominante das políticas atuais é a busca pela "qualidade". Decorre desse contexto a necessidade de planejamento. Importa, ainda, considerar, com base em Freitas (2007), que sinalizava o "tripé" das agências reguladoras das políticas vigentes, inclusive as de formação docente, de modo que a Capes regula a formação de professores; o Inep o eixo da avaliação em larga escala e o FNDE os recursos.

Nesse cenário, ainda, a Capes, enquanto agência reguladora e promotora de políticas de formação e valorização docente organiza as ações desenvolvidas para essa área. Em seu relatório de gestão, publicado em 2014, empreende esforço no sentido de 'prestar contas' das políticas desenvolvidas e geridas nesse âmbito no período de 2009-2014. O órgão responsável pelas ações desenvolvidas em termos de formação docente é a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). Como princípios articuladores desta Coordenação nas ações políticas da formação docente no contexto brasileiro deste período, que reflete na atualidade, têm-se a excelência, que exige complexidade científica, metodológica e prática; a equidade; a integração entre IES, escolas e programas de pós-graduação; o compartilhamento, pautado pelo trabalho cooperativo e ação intersetorial; e a transformação, que pressupõe autoavaliação e avaliação dos programas para uma melhoria contínua.

Nessa perspectiva, as ações políticas desenvolvidas no Brasil a época são agrupadas, também conforme descrito no relatório de gestão publicado pela entidade (CAPES, 2014), em eixos distribuídos em Formação Inicial, Formação Continuada, Formação Associada à

Pesquisa, Divulgação Científica e Outros Projetos que incorporem metodologias e estratégias pedagógicas de caráter inovador, em especial as advindas de escolas da educação básica com baixo Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e baixa renda. Desse modo, fica evidenciada a estrutura basilar que sustenta a política de formação de professores no país. No geral, observa-se que as ações políticas empreendidas nos últimos anos pela agência responsável legalmente pela formação de professores no país podem ser agrupadas em alguns indicadores básicos, que desenham o cenário político, pelo menos em termos de intenções. O discurso central é pela valorização/profissionalização da docência, num contexto de desvalorização da profissão e escassez de profissionais qualificados para atuar na educação básica. Como alternativa a isso, o professor assume centralidade no processo de formação/atuação profissional, de modo que seus saberes são investigados e levados para o cerne da formação. Saberes que são plurais, complexos (TARDIF, 2012) e envolvem temas da sociedade globalizada atual, dentre os quais as inovações tecnológicas, o que pressupõe formação digital. A qualificação docente compreende ainda a formação em competências emocionais, como mostra o programa de apoio à formação dos profissionais no campo sócio emocional, dado o adoecimento docente em razão de tamanhas adversidades provocadas pelo contexto real de trabalho, dentre as quais as jornadas ampliadas. Além de ator central da agenda política, o professor, juntamente com os espaços da escola pública, é ressignificado no contexto político atual, assumindo relevância estimada no campo da formação, visando à aproximação entre as IES e as escolas de educação básica, integrando, desse modo, teoria e prática. Ademais, busca-se ainda formar uma rede de colaboração entre todos os sujeitos responsáveis pela formação docente, ou seja, os licenciandos e os professores da educação básica e das IES. Observa-se uma conjuntura discursiva e de encaminhamentos políticos que aproxima a formação de professores a uma perspectiva de desenvolvimento profissional, conforme endossam as pesquisas do campo.

Em meio a esse cenário composto por discussões e iniciativas políticas, o último e ainda vigente PNE (2014-2024)⁵⁵ foi aprovado em 2014, com atraso, haja vista conflitos e disputas de interesses, fazendo com que a tramitação, da elaboração do texto até sua redação final, durasse três anos. Trata-se de um plano que reforça basicamente os ideários do plano anterior (2001-2010), mas bem menos extenso, por conter 20 metas. Quanto à formação de professores, o referido plano reafirma as metas anteriormente traçadas, indicando a necessidade de melhoria da qualidade dos processos de formação, inicial e continuada, e a

⁵⁵ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

valorização profissional. Para Cury (2014), o PNE de 2014, diferentemente do anterior, representa uma oportunidade valiosa para avançar na qualidade e na quantidade da educação, por assinalar os recursos, bem como as estratégias necessárias ao cumprimento das respectivas metas. Contudo, ressalta a importância de que o investimento e os gastos em educação sejam feitos com rigor, racionalização e respaldo legal. Enfatiza também a necessidade de criar uma Lei de Responsabilidade Educacional que implique a responsabilização legal pelo cumprimento (ou não) das metas previstas para a educação. Contudo, como afirma o autor, a execução do disposto nas metas ainda depende de muitos fatores, dentre os quais a concretização de um Sistema Nacional de Educação, tendo em vista a falta de lei complementar que defina o incremento financeiro que cabe à União no regime federativo que temos (CURY, 2014).

Com relação à formação inicial, em análise breve do texto legal do PNE vigente, foi observado que, das metas que compreendem formação e valorização profissional docente a meta 16 trata da ampliação da formação em nível de pós-graduação e do desenvolvimento de programas de formação continuada. As metas 17 e 18, por sua vez, tratam da valorização profissional ao prever planos de carreira, piso salarial e estruturação das redes de escolas da educação básica, de modo a prover melhores condições de trabalho para os profissionais. A meta 15 implica propostas de formação inicial, ao prever a garantia

[...] em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 16).

Para o atingimento desta meta, são previstas 13 estratégias, sendo:

- 1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente **diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento**, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes;
- 2) **consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva** pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;
- 3) **ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura**, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

- 4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para **organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais** da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;
- 5) implementar **programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial**;
- 6) promover **a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica**, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;
- 7) garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a **plena implementação das respectivas diretrizes curriculares**;
- 8) **valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação**, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;
- 9) **implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação**, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;
- 10) **fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação**, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;
- 11) **implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério**, construída em regime de colaboração entre os entes federados;
- 12) **instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem**;
- 13) **desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática**, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de **cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica** de profissionais experientes (BRASIL, 2014, grifos da pesquisadora).

Analisando as estratégias elencadas pelo MEC para a meta referente à formação inicial de professores, chama-se atenção para as que preveem a ampliação da oferta de cursos de formação inicial a docentes que ainda atuam sem a certificação prevista em lei. Ainda é grande o desafio de atingir a meta proposta, haja vista que apenas 50,6% dos professores possuem formação superior compatível com a área de conhecimento em que lecionam na

educação básica⁵⁶. Passados mais de 20 anos da promulgação da LDB, persiste tal desafio. Desse ponto, são evidenciadas as estratégias que se voltam para a realização de cursos de complementação didático-pedagógica (estratégia 13), oferta e ampliação de bolsas e programas de financiamento para estimular matrículas no ensino superior (estratégias 2, 9 e 10).

Outro aspecto veemente desta meta do PNE vigente, no tocante a suas estratégias, é a reformulação curricular, destacada nas de número 6, 7 e 8, conforme transcrição acima. No sentido de prescrever tais estruturas curriculares, o CNE aprovou em 2015 as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015)⁵⁷, que, assim como a anterior, de 2002, defendem a integração teoria-prática em todas as licenciaturas, reafirmando a docência como base de formação para todas as licenciaturas, inclusive para a Pedagogia. Nesse sentido, esta legislação é considerada uma proposta para a política de formação que incorporou os princípios anunciados pelas principais entidades ligadas à educação, não podendo se redimir deste desafio veemente no que concerne à desarticulação teoria-prática.

O que pressupõe o diálogo entre a universidade e a educação básica como um dos elementos estruturantes para a reconfiguração do processo formativo docente, não só da formação inicial. Diante disso, cabe destacar importantes componentes apresentados para a reconfiguração da formação inicial de professores, dentre os quais a ampliação da carga horária prática e dos estágios, bem como a valorização de programas de iniciação científica, que, quando bem estruturados, têm a capacidade de aproximar o saber acadêmico do saber didático-pedagógico, podendo repercutir de forma positiva na atuação docente e em melhorias no ensino. Especificamente tratando das metas do PNE discutidas, a estratégia número 8 prevê a valorização das práticas de ensino e estágios como meios de promover uma articulação sistemática entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica. Isso reforça a tônica das políticas atuais, bem como a relevância do estudo de políticas voltadas ao estágio e à inserção na docência, como o que se propõe neste doutoramento.

Entretanto, concorda-se com Gatti (2013, p. 64) sobre o fato de que, “[...] mesmo com novas iniciativas em políticas de formação docente, continua sem solução a questão dos currículos e das formas institucionais quanto à formação inicial de professores – na verdade, quanto ao cerne dessa formação”. A autora prossegue afirmando que a escola mudou em

⁵⁶ Disponível em http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php Acesso em 21 set. 2019. Fonte primária: INEP/Censo Escolar da Educação Básica – 2013 / Censo da Educação Básica 2015 / Censo da Educação Básica – 2014 / Censo da Educação Básica – 2013.

⁵⁷ Aprovado pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, consubstanciada no Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015.

decorrência das mudanças da sociedade, mas a formação inicial de professores não acompanhou tais mudanças e evoluções. Torna-se necessário questionar as estruturas curriculares, os arranjos organizacionais das universidades e o protagonismo das escolas nesse processo, haja vista uma real integração teoria-prática, ainda problemática no percurso da formação inicial docente.

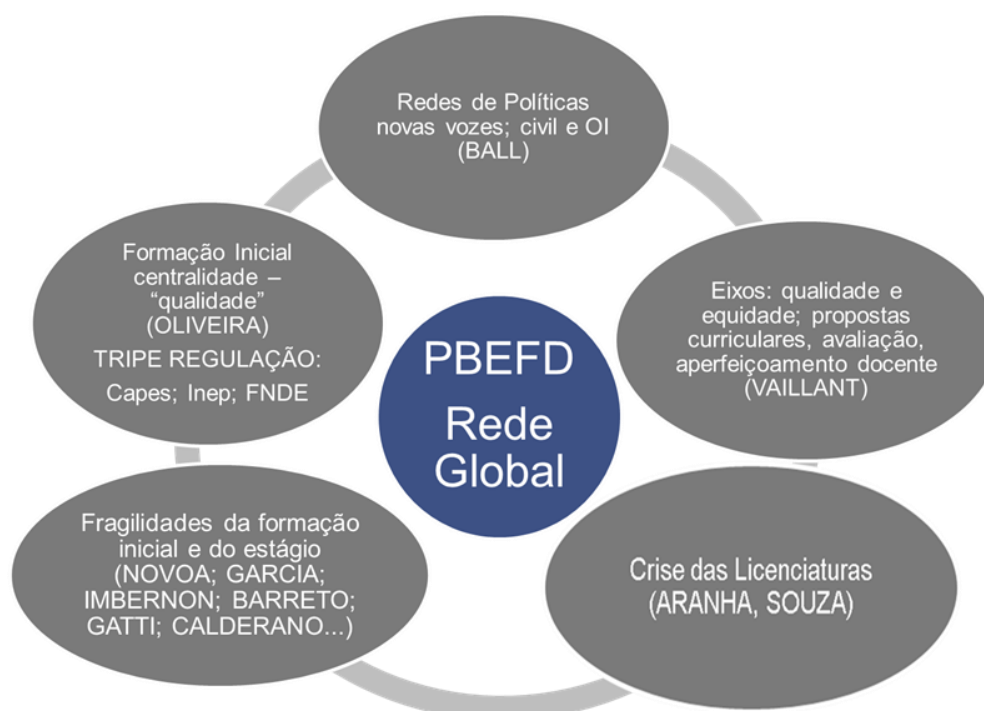
Outro aspecto prescrito pela legislação em vigor é a autonomia pedagógica concedida às instituições formadoras, o que pode representar a permanência de variadas interpretações na estruturação dos projetos pedagógicos de curso e currículos da formação inicial de professores. Em contexto mais amplo, ao levar em conta a função social da universidade, a autonomia das IES brasileiras não pode ser concebida como liberdade total de autorregulação, tendo em vista que não seria legítima se ferisse o direito social de educação, garantido constitucionalmente. (SCHARTZMAN, 1988; DURHAM, 2005; BAGGIO, 2007). Sobre esta autonomia pedagógica, as vigentes Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem os conteúdos dos cursos de graduação como uma norma da prática, mas não possuem a capacidade de avaliar a qualidade do ensino nem a formação recebida.

Corroborando estas reflexões, cabe considerar ainda a tradição da universidade em supervalorizar os conhecimentos teóricos e da pesquisa, o que acaba acarretando certa “crise das licenciaturas” (ARANHA; SOUZA, 2013) ou o que se pode dizer de certo descaso com os conhecimentos práticos, voltados ao ensino, mesmo reconhecendo o esforço por parte desta instituição tendo em vista à articulação teórico-prática dos conhecimentos no processo de formação inicial. Demo (2011) problematiza a separação do ensino e pesquisa no âmbito universitário, por meio de elevação a nível mais prestigiado desta última, em detrimento do primeiro. Além disso, pesquisas anteriores já denunciavam as fragilidades da formação inicial neste quesito, tanto no cenário brasileiro quanto internacional, que versavam na falta de: articulação entre os conhecimentos teórico-práticos; clareza nos princípios de valorização profissional e concepção da formação como um *continuum*; objetividade e finalidade das propostas de formação, bem como das ementas de disciplinas e estágio; inserção dos componentes práticos e imersão na realidade da profissão docente ao longo do curso (NÓVOA, 1995, 2012, 2013; GARCIA, 1999, 2009; IMBERNÓN, 2011, 2016; GATTI; NUNES, 2009; GATTI; BARRETO, 2011; GATTI *et al.*, 2013, 2015). Nesse contexto, as fragilidades de minimizar a clássica dicotomia teoria-prática se avolumam tanto nas pesquisas acadêmicas quanto nas propostas políticas.

Considerando o cenário nacional mapeado, e a interação dialética entre o global e o local, que se aprofunda à medida que a globalização promove a migração de políticas (BALL, 2014), cabe situar que as discussões iniciais do Programa Bolsa Estágio Formação Docente (PBEFD), no estado do ES, estavam ao encontro do que acontecia no âmbito mais amplo das políticas de formação docente. Ou seja, em um contexto em que se buscava a consolidação de uma política nacional de formação de professores, prevista desde a CF 1988 e reforçada especialmente após LDB 1996 e que, ainda, estava centrada no argumento de maior valorização da dimensão prática da formação e dos docentes enquanto possibilitadores de uma educação de qualidade, tendo em vista a integração teoria-prática na formação cunhada pelo desenvolvimento profissional docente. No contexto internacional, importa situar a partir dos estudos de Lüdke e Scott (2018) que trazem a realidade da formação docente na Inglaterra, a fragilidade que pode representar essa supervalorização, pois os autores sinalizam que a prática tem sido tão valorizada que os processos de formação se tornaram mais centrados nas escolas de educação básica, enfraquecendo o status e a autonomia das Higher Education Institutions.

O diagrama abaixo visa ilustrar um resumo destas principais vozes, no contexto mais amplo, das influências que giram em torno da criação de propostas políticas voltadas ao estágio na formação inicial de professores, como o Programa Bolsa Estágio Formação Docente.

Figura 2 – Diagrama do contexto de influência global relacionado ao PBEFD.



Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda compondo o enredo político problematizado, outro fato que se destaca como propulsor de maior valorização da prática na formação é a movimentação do MEC junto ao CNE para aprovação da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da educação básica, ocorrida em dezembro de 2018, totalmente alinhada a um dos pressupostos recomendados pelas instâncias mundiais, como a Unesco (2016), por exemplo, conforme problematizado anteriormente, e em consonância com a aprovação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica⁵⁸. Segundo a proposta da Base para a formação de professores, deverá ser perpassada por três eixos, que vão nortear a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país: “conhecimento, prática e engajamento”. O objetivo da proposta é melhorar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes ao mesmo tempo em que valoriza o professor⁵⁹. Ainda, de acordo com o que se propõe neste documento, a formação deve ter uma visão sistêmica, que inclua a formação inicial, a formação continuada e a progressão na carreira, o que pressupõe alinhamento e articulação entre as várias instituições que participarão deste processo. Indo ao encontro desta lógica, o Programa Residência Pedagógica⁶⁰, corrobora que o estágio e o âmbito prático da formação são as dimensões mais valorizadas pela política nacional recente, pelo menos no âmbito discursivo. Conforme Portaria de criação (BRASIL, 2018), o referido Programa tem como objetivos:

- aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;

⁵⁸ Aprovada pela Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, pelo então Ministro de Educação, Mendonça Filho.

⁵⁹ Texto completo disponível em: <https://bit.ly/2tKbwEX>. Acesso em: 20 dez. 2018.

⁶⁰ Instituído pela Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.

- promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Entretanto, entidades representativas da área, como ANPEd, Anpae e Anfope, lançaram, em outubro do ano de 2017, nota de repúdio⁶¹ à Política lançada pelo MEC, afirmando que ela “representa mais um grave retrocesso para a efetivação de um Sistema Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação que leve em consideração a necessária articulação entre a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação”. Além disso, para as referidas entidades, a proposta responsabiliza formadores pela insuficiência de resultados na formação sem considerar as fragilidades contextuais de trabalho e da realidade educacional no país; e ainda, reflete o autoritarismo e falta de diálogo do MEC com os profissionais da educação e entidades representativas da área. Ainda, se apresenta como preocupação a efetividade desta política a ser implementada pelo MEC, pois se corrobora com Di Giovanni (2015) de que na implementação de políticas públicas há a necessidade do envolvimento dos atores e uma estratégia política que busque minimizar os conflitos e aumentar a propensão ao consenso.

É nesse contexto nacional que surge o Programa Bolsa Estágio Formação Docente como uma iniciativa da Sedu-ES. Sua criação pode ser situada, portanto, num cenário nacional e internacional em que a tônica das políticas de formação docente se volta para a universitarização da formação inicial, o que incidiu em reformas nos currículos das licenciaturas; a importância do contexto prático de formação; a significação da escola como locus privilegiado de aprendizagem da docência; a inserção do professor iniciante aos conhecimentos derivados e próprios da prática docente real; a relação teoria-prática, sendo o estágio e as práticas de ensino vistas como propulsores desta; a colaboração necessária entre estudantes das licenciaturas, professores iniciantes e professores experientes, formando uma rede de aprendizagem.

No âmbito mais local, nessa estreita relação e interação entre global e local (BALL 2014), o Programa ganha relevância haja vista a necessidade de melhorias na formação inicial capixaba, como mostraram dados de diagnóstico realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC), a partir da solicitação da Sedu-ES. O referido estudo foi coordenado pelas professoras Bernardete Angelina Gatti e Marina Muniz Rossa Nunes e realizado entre os meses de maio e

⁶¹ Disponível em: <https://bit.ly/2BYGm17>. Acesso em: 6 mar. 2018.

novembro de 2009⁶², sendo publicado neste mesmo ano. Essa pesquisa analisou 58 currículos de cursos de formação inicial ofertados no estado do ES por instituições públicas e privadas, sendo 34 cursos de Pedagogia; 7 cursos de Letras⁶³; 8 cursos de Matemática e 9 cursos de Ciências Biológicas. De modo geral, evidenciou que os projetos pedagógicos de curso de formação inicial de professores do ES estão adequados à legislação sobre formação de professores quanto à estrutura e carga horária, atendendo ao disposto legalmente. O discurso da integração teoria-prática está presente em todas as propostas curriculares analisadas por Gatti e Nunes (2009), mas a descrição das ementas mostra fragilidades quanto a este aspecto, das quais, destacam as autoras, a grande variação entre os tipos de ementas, que mostram textos vagos, pouco claros e sem indicação de como essa integração acontece no processo de formação. As autoras também sinalizam outro fator que contribui para tal fragilidade, que é a evidência de que as disciplinas voltadas para o trabalho docente mal se relacionam com as de conhecimentos específicos da área. E, ainda, criticam que são poucas as disciplinas que abarcam conhecimentos relativos aos conteúdos pertinentes à realidade da educação básica, como, por exemplo, EJA, educação especial. Em relação aos estágios, as autoras denunciam que os currículos dos cursos analisados no ES apresentam esse componente formativo com uma carência de definições relativas aos objetivos, a orientações e à forma de acompanhamento das atividades desenvolvidas. Ainda, constataram que não há nenhuma ementa que especifique como se dá a articulação teoria-prática nesses estágios e não se prevê nenhum produto a ser produzido pelos alunos durante e após a sua realização no curso de formação inicial. Essa fragilidade relativa ao estágio na formação, constatada pelo estudo realizado pelas autoras, é reforçada pela fala de um participante entrevistado nesta pesquisa e que enfatiza a preocupação com essa dimensão da formação, ainda carente de atenção.

[...] o estágio durante muitos anos, isso é uma avaliação que eu tenho, estou desde 2010 na Prograd, desde 2009 na UFES e sempre notei que o estágio está meio esquecido na Universidade, eu falo estágio, não só o setor de estágio, mas o estágio mesmo enquanto disciplina no currículo e enquanto estágio não obrigatório que é aquele que o aluno faz para complementar sua formação. Está muito solto e muito esquecido pela instituição como um todo (Entrevista, GEUFES4⁶⁴).

⁶² O estudo em forma de relatório técnico foi entregue à Secretaria Estadual de Educação em 2009 com o título: “Formação de Professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos no Espírito Santo”. Para essa pesquisa, teve-se acesso à via impressa deste material, disponibilizada pela Sedu-ES.

⁶³ Inicialmente a amostra selecionada eram 8 cursos de Letras, mas por dificuldade de receber os PPC's as autoras analisaram 7 currículos.

⁶⁴ Entrevista concedida à pesquisadora por gestor da UFES, Vitória/ES, 26 de junho de 2017. Os quadros completos com perfil dos entrevistados e datas das demais entrevistas encontram-se no capítulo seguinte.

Atrelado a essa fala, reforça esse “esquecimento”, a escassez de pesquisas acadêmicas sobre esse componente da formação, como demonstrado especialmente no capítulo anterior.

Os documentos oficiais do Programa⁶⁵, bem como as entrevistas realizadas, em especial aquelas com o grupo de Gestores da Sedu-ES e da UFES, sinalizam que ele é criado pela equipe da Secretaria a partir destas deficiências constatadas nos currículos de formação inicial de professores, mediante a referida pesquisa solicitada pelo Secretário de Educação da época, Sr. Haroldo Correa Rocha. Além disso, importa considerar o interesse da Secretaria em produzir um efeito cíclico em seu quadro profissional, ou seja, os estagiários formados nas IES serão os professores que atuarão na rede estadual de ensino básico.

Na ocasião desse trabalho da Fundação Carlos Chagas junto à Sedu-ES, as instituições formadoras de professores no Estado, tanto públicas quanto privadas, foram mobilizadas para discussão de seus currículos de formação a partir das fragilidades detectadas. Ao falarem desta proposta, Gatti, Barreto e André (2011) afirmam que tais discussões aconteceram em seminários no segundo semestre de 2010 e no primeiro semestre de 2011. Para as autoras, representou um avanço no Estado, haja vista ter sido uma iniciativa inédita e ter, no geral, uma boa aceitação das 23 IES envolvidas. Nestes encontros

[...] os focos centrais foram a problematização de questões sobre a própria identidade dos cursos, sobre o desenvolvimento das metodologias de ensino e aprendizagem e dos estágios supervisionados, considerando-se ainda a proposta curricular do Espírito Santo para a educação básica. Várias proposições foram consolidadas pelos coordenadores participantes, as quais as instituições discutirão, dentro de suas características. A SEE pretende levar avante o processo de discussão e articulação SEE-IES, mediante seminários e dinamização de fórum sobre a formação de docentes no estado. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 132)

Analisando criticamente esse contexto, cabe destacar, de modo geral, que as políticas implementadas no estado do ES sofrem influências de grupos empresariais, indo ao encontro do que Ball (2014) indica no sentido de as análises de políticas educacionais não estarem restritas ao Estado, mas de identificar novas vozes e modos de governança nessa rede de políticas. Nesse contexto, foi identificada a influência exercida pelo grupo “Espírito Santo em Ação”, que se denomina Organização Não Governamental (ONG), criada em 2003. Esta se constituiu a partir de uma crise política instaurada no Estado do ES, consequência de gestões de governadores desse período. O referido grupo apoiou, no ano de 2002, a candidatura do governador Paulo Hartung, eleito na época. O estudo de Rainha (2012) analisa como esse

⁶⁵ Trata-se do Decreto de Criação (ESPÍRITO SANTO, 2010); Projeto de Implementação construído pela Sedu-ES (ESPÍRITO SANTO, 2011) e Decreto de Atualização (ESPÍRITO SANTO, 2014).

grupo vem se articulando nas propostas políticas do estado do ES, exercendo importante papel no Executivo e afirma que fica praticamente impossível perceber onde estão os interesses do grupo e/ou os do governo, não só de Hartung, mas de seu governo sucessor, Renato Casagrande⁶⁶. Desse modo, tal grupo empresarial atua como formulador de agenda de governo, o que o eleva a um influente ator político, com propósitos e projetos. Nesse sentido,

[...] a criação do *Espírito Santo em Ação* foi concomitante ao início do governo Hartung, daí também sua identidade está colada a esse governo. Como um grupo de interesse, cujo principal destinatário é o Executivo estadual, a estratégia adotada foi de dar suporte às ações do governo e, com a proximidade alcançada, influenciar no processo de formulação de políticas públicas. Com o *Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025* a entidade conseguiu potencializar tal influência, porém, com o término do governo, a estratégia adotada foi posta em xeque. [...] Tal análise emergiu de um cenário de encerramento de oito anos de governo Paulo Hartung e início do governo Renato Casagrande (2011-2014) que, apesar de aliado, tenta instituir marcas próprias ao governo (RAINHA, 2012, p. 136-137, grifos no original).

A ONG “Espírito Santo em Ação” é composta, em sua maioria, por empresários, mas ainda conta com consultores, intelectuais e outras personalidades de várias áreas no ES que tenham interesse em comum e em projetos/propostas específicas. Indicativo disso é que sua criação se associa ao primeiro mandato de Paulo Hartung, em 2003, havendo sua reeleição em 2006 para a gestão 2007-2010, e depois seu retorno no mais recente mandato (2015-2018).

As demandas de gestão do estado do ES são captadas e formuladas nos comitês temáticos que compõem o grupo “Espírito Santo em Ação”, onde há representação dos membros individuais e indiretamente das empresas conveniadas a este, conforme as áreas de interesse, a saber: gestão social, educação, segurança cidadã, rede empresarial, desenvolvimento, infraestrutura logística, meio ambiente, inovação, inserção competitiva, economia verde⁶⁷. Na área educacional têm-se, como mantenedoras do grupo, importantes instituições do estado, como a Faculdades Integradas Espírito Santenses (Faesa), Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças (Fucape) e Faculdade Centro-Leste (UCL). Ainda, o presidente do referido grupo no ano de 2017 é

⁶⁶ Para fins de esclarecimento, os mandatos de governadores eleitos no Estado do ES no período de vigência do Programa são: 2003 a 2010, dois governos de Paulo Hartung; depois reassume no período de 2015 a 2018. As gestões de Renato Casagrande foram de 2011 a 2014, retornando no mandato vigente 2019 a 2022, após as eleições nacionais em 2018.

⁶⁷ Disponível em: <http://www.es-acao.org.br/>. Acesso em 17 jan.2018.

empresário mandatário de uma destas instituições do ramo educacional. Além, é claro, da influência exercida na Sedu-ES, especialmente no Projeto Escola Viva⁶⁸.

As análises de Rainha (2012) mostram que o governo Paulo Hartung, no segundo mandato (2007-2010), elaborou o Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025, sob a decisiva participação do grupo “Espírito Santo em Ação” no processo de formulação das políticas públicas deste período. Isso coincide com a criação do Programa Bolsa Estágio Formação Docente, cujas discussões iniciadas a partir do estudo da FCC, em 2009, se estenderam até a publicação do Decreto, em 2010.

Cabe considerar que a grande crítica que o plano ES 2025, norteador central da gestão do governador Paulo Hartung recebeu, segundo Rainha (2012), é não ter contado com ampla participação da sociedade civil. Crítica que vai ao encontro da fala de um dos entrevistados da UFES na condição de professor do Centro de Educação e Gestor da Prograd quando questionado sobre as políticas e a relação da UFES com a Secretaria de Educação no Estado do ES.

A Secretaria de Educação há um certo estranhamento até por conta do posicionamento do Centro de Educação aqui da UFES tem sido de cobrança de funcionamento de instâncias democráticas [...] Nesse sentido, as políticas que foram sendo adotadas foram de baixa ou nenhuma participação, políticas de impacto, políticas de privatização dos currículos, privatização dos processos didáticos, com a aquisição de programas prontos, como foi o Escola Viva, com a aquisição de assessorias de instituições internas descoladas na universidade, por exemplo, buscar assessoria do CAEd [Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação] lá na sua Juiz de Fora (risos), sua Universidade Federal de Juiz de Fora, vai buscar assessoria de Pernambuco, Instituto Ayrton Senna, para mostrar que tem uma opção educacional diferente (Entrevista, GEUFES3⁶⁹, grifos da pesquisadora).

Deste ponto, cabe pensar como essa parceria público-privada vem sendo construída na criação, implantação e gestão de programas e propostas políticas para a educação, de modo específico, e os outros segmentos, de forma mais ampla. Ainda, de que modo essa influência

⁶⁸ O Programa "Escola Viva" consiste na criação de escolas públicas da rede estadual com a oferta em tempo integral, cujas propostas pedagógicas proporcionam oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-lo no planejamento e execução do seu projeto de vida. O modelo pedagógico desenvolvido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) traz inovações que proporcionam a consolidação de um novo olhar para a educação, pautada em seus três eixos, sendo esses, a formação acadêmica de excelência, a formação para a vida e o desenvolvimento das competências do século XXI. Além das disciplinas da Base Nacional Curricular Comum, há a parte diversificada, onde os alunos têm orientação de estudos, iniciação científica e auxílio na elaboração de um projeto de vida. Os estudantes têm ainda ofertas de matérias eletivas, que são escolhidas de acordo com o objetivo de vida de cada estudante.

⁶⁹ Entrevista concedida por professor e gestor da UFES à pesquisadora. Vitória, em 08 de junho de 2017. Os quadros completos com perfil dos entrevistados e datas das demais entrevistas encontram-se no capítulo seguinte.

incide sobre os resultados que a educação vem assumindo no estado do ES e no país afora. Ao encontro da fala do entrevistado e das análises empreendidas neste estudo, o Projeto de Implantação do Programa elaborado pela Sedu-ES e assinado em 2011⁷⁰ afirma que as referências básicas para a implantação da proposta no estado considera a legislação federal do estágio de 2008, as diretrizes curriculares de 2002, as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia de 2006, o decreto de 2009 que regulamenta o estágio no executivo estadual; o relatório de pesquisa da FCC de 2009 e a Revista do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes), vol. 1, de 2009, publicado pelo CAEd/UFJF.

Tais referências reforçam a hipótese desta pesquisa referente ao atrelamento das políticas educacionais do Estado com a tônica de avaliação de resultados e eficiência, como discutida anteriormente. Sabe-se que auferir os resultados, o desempenho é um importante e necessário norteador para a gestão de políticas educacionais. Contudo, se não bem encaminhadas e acompanhadas as propostas desenvolvidas, tais resultados podem produzir, contraditoriamente ao objetivo inicial, reflexos na formação não condizentes com uma concepção de desenvolvimento profissional, pautados pela lógica simples de “ranqueamento” e “aplicacionista”. Daí a importância de se acompanhar e avaliar periodicamente todo o processo de desenvolvimento do Programa, processo que esse estudo buscará analisar, especialmente no capítulo seguinte. Nesse sentido, concorda-se com Malini (2009) ao problematizar as consequências que podem trazer essa tônica empresarial das políticas brasileiras, especialmente ao analisar a gênese do PDE atrelada aos interesses de grupos como Itaú, Instituto Ayrton Senna, dentro de um movimento conhecido como “Todos pela Educação”, de modo a se refletir sobre

[...] a adoção de um modelo educacional pautado tão somente no apreço ao desenvolvimento econômico em que as dimensões sociais e filosóficas, assim como a política são relegadas a segundo plano, pode produzir indivíduos pouco conscientes da natureza de seu papel de sujeito e agente transformador da sociedade dentro da qual está inserido. (MALINI, 2009, p. 114).

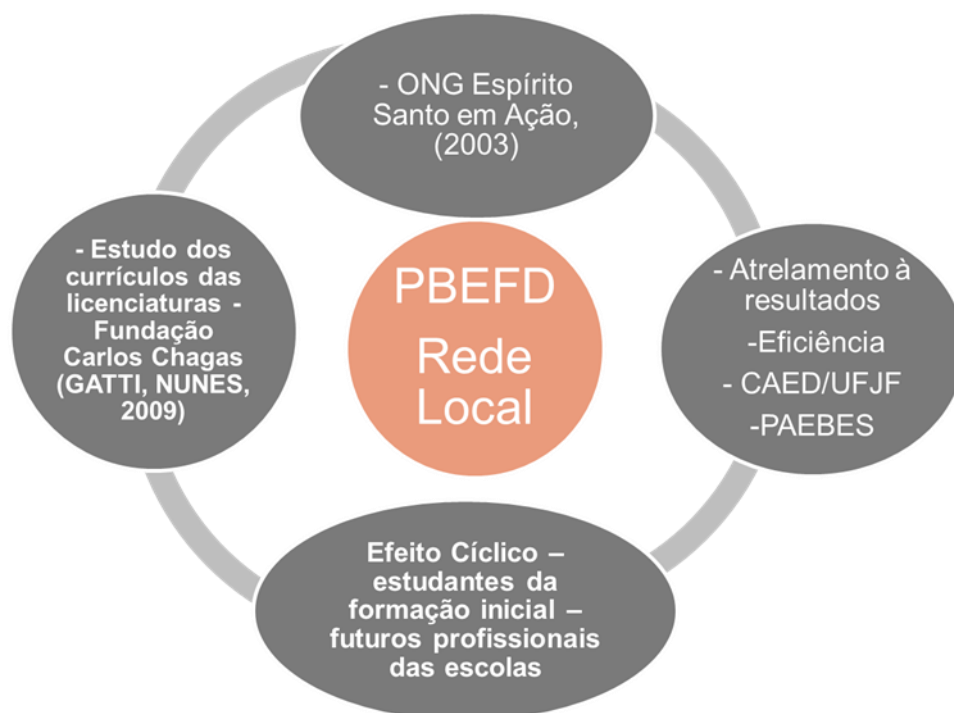
Localizado neste cenário, conforme problematizado, cabe questionar as possíveis implicações que esse Programa Bolsa Estágio tende a produzir na formação inicial de professores, haja vista ter sido criado, conforme decreto (ESPÍRITO SANTO, 2010), com a finalidade de contribuir com a melhoria da formação inicial dos futuros professores, estreitando as relações entre teoria e prática.

⁷⁰ O acesso a esse documento foi via impresso no momento da coleta de documentos e dados do Programa na Sedu-ES, no ano de 2017.

Em sua execução, o Programa foi estruturado em três etapas, como descrito no projeto de implantação da Sedu-ES (ESPÍRITO SANTO, 2011). Sendo uma primeira fase, chamada de “piloto”, que teve seus primeiros contratos assinados em 2012, com a oferta de 200 vagas para o curso de Pedagogia somente na região metropolitana da grande Vitória⁷¹. A segunda etapa com a ampliação de mais 300 vagas para os cursos de Pedagogia nas regiões sul e norte do estado do ES. E a última etapa, a contar seis meses de implementação da fase piloto do programa, com a disponibilização de mais 500 vagas para os estudantes das demais licenciaturas, perfazendo um total de 1000 vagas no decorrer do primeiro ano de implementação. Situando cronologicamente, o Programa, criado em 2010 no final do governo de Paulo Hartung, foi oficialmente lançado em 2011 no início do governo de Renato Casagrande, tendo os primeiros contratos assinados em 2012.

Buscando ilustrar o contexto de influência local do Estado do ES na criação do Programa Bolsa Estágio Formação Docente, apresenta-se o diagrama abaixo.

Figura 3 – Diagrama do contexto de influência local relacionado ao PBEFD no Estado do ES.



Fonte: Elaborado pela autora.

⁷¹ A região metropolitana abarca os municípios de Vitória, Vila Velha, e Cariacica, é a região central do estado. A escolha por essa região para rodar a fase piloto do PBEFD, segundo gerente da época, foi por conta de facilidade de acesso às escolas, caso necessitasse maiores intervenções da Sedu-ES.

Nesse cenário, o decreto de criação do Programa Bolsa Estágio Formação Docente (ESPÍRITO SANTO, 2010) considera a legislação pertinente ao estágio, em especial a n. 11.788/2008; a importância de os estudantes vivenciarem em sua formação a realidade escolar e de sala de aula enquanto mecanismo integrador do momento do saber e do fazer pedagógico; a relevância da escola pública enquanto oportunidade de os licenciandos atuarem no cotidiano escolar por meio do estágio; e os resultados do estudo promovido pela SEE-ES acerca dos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas, que indicaram a necessidade de melhoria nos aspectos práticos da formação. Desse modo, seus pressupostos indicam que o Programa visa a atender as deficiências quanto à formação inicial no ES, em especial o disposto sobre as fragilidades na articulação entre teoria-prática na formação, em consonância com a legislação nacional do estágio⁷², e com o discurso da política nacional de formação de professores, especialmente a partir dos anos 2000. Para isso, o Programa estadual

[...] tem por finalidade **contribuir para a formação profissional** dos futuros professores, **estreitando as relações entre teoria e prática**, de modo a associar o conhecimento do conteúdo com os conhecimentos didáticos e metodológicos necessários à educação básica. (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 17, grifos da pesquisadora).

Tendo em vista essa finalidade, a Sedu-ES ofertou no período de 2012 a 2016, 2.168 bolsas no total, desde a assinatura dos primeiros contratos. Apesar de o Programa Bolsa Estágio ter sido criado em 2010, sua tramitação legal e organização durou dois anos até sua efetiva implementação, o que justifica que a assinatura dos primeiros contratos tenha sido apenas em 2012. A Tabela 2 mostra o quantitativo de contratos/bolsas oferecidas por ano de assinatura do contrato, desde esse período, bem como o tipo de instituição em que tais bolsas foram ofertadas no Estado.

⁷² Conforme Lei nº 11.788/2008.

Tabela 2 – Quantitativo e percentual de bolsas oferecidas, conforme ano de assinatura do contrato e tipo de IES

Ano	Quantidade Bolsas (Nº)	IES Publica (Ifes)	IES Publica (Ufes)	IES Particulares
2012	290	–	5	285
2013	216	7	19	190
2014	525	31	72	422
2015	518	27	92	399
2016	619 ⁷³	34	237	348
Total (Nº)	2168	99	425	1644
(%)	100%	4,6%	19,6%	75,8%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação, em março/2017.

Sinal convencional utilizado: – Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Sobre este mapeamento, foi verificada a predominância de contratos assinados nas instituições privadas, mas não se descarta o percentual significativo e consideravelmente crescente na UFES a cada ano de vigência do PBEFD, o que justifica a escolha por esse campo de pesquisa neste estudo, além de ser única universidade federal no Estado do ES. Os dados evidenciam que o Programa se destina em maior número para as instituições que respondem, no período pesquisado, pela formatura do maior número de licenciandos, ou seja, as particulares. A Tabela 3 mostra o quantitativo de formandos das licenciaturas em âmbito nacional, nos anos de 2012 a 2016⁷⁴, em cursos presenciais e a distância, por tipo de instituição de ensino superior.

Esses dados não só refletem o cenário nacional, mas podem ser percebidos também no estado do ES, conforme mostra a Tabela 4, na sequência, permitindo um comparativo da realidade brasileira com a capixaba.

⁷³ Cabe situar que destes contratos assinados em 2016, 205 foram encerrados no mesmo ano de 2016; 286 foram encerrados em julho/2017 ou serão encerrados até dez/2017 e 128 tiveram previsão de duração até 2018. Não houve novas assinaturas de contrato no ano de 2017, pois o Programa Bolsa Estágio passa por reformulação no âmbito da Sedu.

⁷⁴ Os dados apresentados considerou o intervalo de 2012 a 2016, haja vista o período de assinatura dos contratos quando da análise do Programa Bolsa Estágio.

Tabela 3 – Quantitativo nacional de concluintes das licenciaturas, presencial e a distância, por tipo de IES.

	Ano									
	2012		2013		2014		2015		2016	
	Total	Licenciatura	Total	Licenciatura	Total	Licenciatura	Total	Licenciatura	Total	Licenciatura
Brasil	1.050.413	223.892	991.010	201.353	1.027.092	217.059	1.150.067	237.818	1.169.449	238.919
Pública	237.546	72.740	229.278	71.149	241.765	83.520	239.896	78.941	246.875	78.518
Federal	111.165	30.091	115.336	33.453	128.084	37.759	134.447	39.391	146.367	42.267
Estadual	96.374	36.722	82.892	31.208	89.602	40.276	86.770	34.930	81.279	31.518
Municipal	30.007	5.927	31.050	6.488	24.079	5.485	18.679	4.620	19.229	4.733
Privada	812.867	151.152	761.732	130.204	785.327	133.539	910.171	158.877	922.574	160.401

Fonte: Adaptado de MEC/Inep/DEED - Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 27 de dezembro de 2017.

Tabela 4 – Quantitativo do estado do Espírito Santo de concluintes das licenciaturas, presencial e a distância, por tipo de IES

	Ano									
	2012		2013		2014		2015		2016	
	Total	Licenciatura	Total	Licenciatura	Total	Licenciatura	Total	Licenciatura	Total	Licenciatura
Espírito Santo	22.598	6.601	19.408	5.332	19.550	5.486	20.283	6.176	22.394	6.546
Pública	3.005	1.047	3.113	1.105	3.029	859	3.037	910	3.363	901
Federal	2.800	972	2.880	951	2.921	804	2.867	790	3.209	782
Estadual	18	14	75	50	4	4	63	46	39	33
Municipal	187	61	158	104	104	51	107	74	115	86
Privada	19.593	5.554	16.295	4.227	16.521	4.627	17.246	5.266	19.031	5.645

Fonte: Adaptado de MEC/Inep/DEED - Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 27 de dezembro de 2017.

Com o intento de verificar a abrangência do Programa Bolsa Estágio no estado do ES, tem-se, abaixo um comparativo com os dados numéricos do Inep acerca dos concluintes das licenciaturas no ES e o número de bolsas oferecidas naquele ano por meio da assinatura dos contratos, conforme elucidado na Tabela 5. Para isso, supôs-se que os contratos firmados em cada ano tenham duração de 12 meses, e desconsiderou-se os inúmeros fatores que podem ocasionar a rescisão contratual da Sedu-ES com os bolsistas vinculados ao Programa.

Tabela 5 – Quantitativo e percentual de bolsas oferecidas pelo PBEFD em relação ao número de concluintes nas licenciaturas, por tipo de IES e ano

Natureza da IES/ Área de abrangência	2012		2013		2014		2015		2016	
	Total Concluintes Licenciatura	Contratos assinados PBEFD (%)	Total Concluintes Licenciatura	Contratos assinados PBEFD (%)	Total Concluintes Licenciatura	Contratos assinados PBEFD (%)	Total Concluintes Licenciatura	Contratos assinados PBEFD (%)	Total Concluintes Licenciatura	Contratos assinados PBEFD (%)
Pública	1.047	5 (0,5)	1.105	26 (2,4)	859	103 (12,0)	910	119 (13,0)	901	271 (30,0)
Privada	5.554	285 (5,0)	4.227	190 (4,5)	4.627	422 (9,1)	5.266	399 (7,6)	5.645	348 (6,2)
Espírito Santo	6.601	290 (4,0)	5.332	216 (4,0)	5.486	525 (9,6)	6.176	518 (8,4)	6.546	619 (9,5)

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do ensino superior, disponíveis na página do Inep e de dados quantitativos do Programa Bolsa Estágio Formação Docente, fornecidos pela Sedu-ES em março/2017.

Pelos dados, pode ser notado um crescimento tímido, mas gradativo do Programa Bolsa Estágio nos cursos de formação inicial de professores, em especial um aumento considerável do número de bolsas oferecidas nas licenciaturas em instituições públicas, como é o caso da Universidade Federal do Espírito Santo, foco de análise neste estudo. O que reforça a importância do Programa Bolsa Estágio Formação Docente no estado, bem como o objetivo central deste estudo que é analisar o Programa enquanto política estadual voltada ao estágio na formação inicial de professores, problematizando suas potencialidades e fragilidades, tendo em vista o desenvolvimento profissional docente. A Tabela 6 ilustra a constatação do aumento gradativo do número de bolsas oferecidas pela UFES e mostra o quantitativo, bem como o percentual de bolsas nesta IES, por ano e licenciaturas.

Tabela 6 – Quantitativo e percentual de bolsas oferecidas pelo Programa Bolsa Estágio na UFES, por ano de início do contrato e curso de licenciatura

Ano	Bolsas Oferecidas pelo PBEFD na UFES, por ano de início do contrato e curso														
	Total		Curso												
	PBEFD	UFES	Artes Visuais	Artes Plásticas	Ciências Biológicas	Ciências Sociais	Educação Física	Filosofia	Física	Geografia	História	Letras	Matemática	Pedagogia	Química
2012	290	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	-
2013	216	19	1	1	1	2	-	-	-	1	5	4	-	4	-
2014	525	72	9	-	8	8	1	2	2	10	10	5	3	11	3
2015	518	92	10	-	11	9	2	3	-	18	12	11	5	9	2
2016	619	237	33	-	22	15	6	20	13	16	26	18	10	46	12
Total	2168	425	53	1	42	34	9	25	15	45	53	38	18	75	17
%	100,0	20,00	12,00	0,00	10,0	8,0	2,0	6,0	4,0	11,0	12,0	9,0	4,0	18,0	4,0

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Programa Bolsa Estágio Formação Docente fornecidos pela Sedu-ES em março/2017.
 Sinal convencional utilizado: – Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Observa-se um percentual significativo de bolsas ofertadas no curso de Pedagogia em relação às outras licenciaturas. Se somados os cursos da área de humanas, por exemplo, temos o maior percentual, sendo 76% das bolsas oferecidas pelo Programa. No ano de 2016, cabe ressaltar que nos cursos de Artes Visuais, Filosofia e Pedagogia há a oferta de bolsas para licenciaturas na modalidade a distância, sendo um quantitativo, do total, de 15, 9 e 21 bolsas, respectivamente. O que pode ser um indicador interessante de análise se considerar a relação com a tendência nacional de oferta de cursos a distância, em especial na formação inicial de professores. Essa oferta pode ser observada tanto no contexto das IES particulares quanto no fomento à política de educação à distância com a criação dos polos UAB nas IES públicas, especificamente a partir de 2006, como advertem estudos de Gatti e Barreto (2009); Gatti (2013) e Barreto (2015). Esse fator também se mostra como um dos indicadores do aumento no número de adesão a bolsas na UFES, contexto da análise aqui proposta.

Quanto ao valor da bolsa, a técnica responsável pela gestão financeira do Programa na Sedu-ES confirmou que até março de 2014 o valor era de R\$545,88; a partir de abril/2014 que o valor foi reajustado para R\$570,43 vigente até os últimos contratos de 2015, conforme período em estudo. Acrescido a este valor há a ajuda com transporte. Desde então o valor da bolsa não aumentou, pois, segundo a entrevistada, o reajuste acompanha o do servidor público, como não teve, a bolsa permaneceu a mesma. A Tabela 7, a seguir, mostra, com base nestas informações, quais os valores aproximados de pagamentos de bolsas, bem como os honorários destinados ao CIEE, sem contar o pagamento do vale transporte, haja vista que este oscila conforme a distância entre a residência do estagiário e localização da escola campo. Dos dados expostos, cabe ressaltar, de antemão, que é considerável o investimento financeiro da Sedu-ES no Programa.

Tabela 7 – Quantitativo e valor aproximado no pagamento de bolsas pela Sedu-ES aos estagiários e ao CIEE, conforme ano de assinatura do contrato

Ano	Valor total investido pela Sedu	Quantidade de bolsas (N)	Estimativa de pagamento mensal de bolsas (R\$)	Estimativa de Pagamento ao CIEE, por estudante vinculado (R\$)
2012	161.785,20	290	158.305,20	3.480,00
2013	120.502,08	216	117.910,08	2.592,00
2014	305.775,75	525	299.475,75	6.300,00
2015	301.698,74	518	295.482,74	6.216,00
2016	360.524,17	619 ⁷⁵	353.096,17	7.428,00
Total	1.250.285,94	2168	1.224.269,94	26.016,00

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise documental e de dados da entrevista com a técnica administrativa da Sedu-ES, concedida em 31 de maio de 2017⁷⁶.

De modo geral, portanto, buscou-se, nesta seção, apresentar e situar o Programa Bolsa Estágio Formação Docente no contexto que influenciou sua criação no Estado do ES. Desta análise é ressaltada a influência do empresariado nas gestões do governo capixaba que criou e deu continuidade ao Programa no Estado. Também o estudo desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas e a repercussão que produziu nos cursos de licenciatura das IES no Estado, culminando na proposta para a melhoria desta formação mediante os estágios, mesmo que não obrigatórios, tendo em vista a integração teoria-prática. Além disso, a característica do Programa de se constituir como política de estado e não de governo, o que tende a refletir sua importância no cenário capixaba da formação inicial de professores, corroborada pela abrangência de bolsas oferecidas em relação ao número de licenciandos nas instituições de ensino superior, como mapeado.

Analisando essa fase de criação do PBEFD, suscitam questionamentos quanto à prescrição deste programa, quais as etapas previstas, como e em que medida os atores são envolvidos e seus papéis compreendidos na execução desta política estadual. Ainda, as atividades previstas e como são acompanhadas. Essas e outras questões sobre os textos do

⁷⁵ Cabe retomar que destes contratos assinados em 2016, 205 foram encerrados no mesmo ano de 2016; 286 foram encerrados em julho/2017 ou até dezembro/2017 e 128 tiveram previsão de duração até 2018. Não houve novas assinaturas de contrato no ano de 2017, período de análise. O último edital lançado para seleção de novos bolsistas, antes da finalização desta tese foi em 2018.

⁷⁶ Cabe esclarecer que, para a construção deste quadro foi considerado, a partir do ano de 2014, o valor da bolsa reajustado para R\$570,43 e que permaneceu até os últimos contratos, assinados em 2018. Além deste valor, a técnica da Sedu-ES informou em entrevista que se trata de R\$ 12,00 por estudante vinculado que é repassado pela Secretaria Estadual ao CIEE para a gestão do Programa. Não foi possível analisar os custos aproximados com vale transporte, pois seria necessário o cadastro dos estagiários para verificar o local de residência, haja vista que esse recurso varia conforme endereço, e não se obteve acesso a estes dados.

Programa, tendo como base principalmente a análise documental realizada é o que se busca apresentar na seção seguinte deste capítulo.

2.2 O PBEFD EM TEXTOS: A PRESCRIÇÃO DA PROPOSTA NO ESTADO DO ES

Para análise desse contexto do PBEFD, esse estudo se embasa especialmente em Ball (2001) e Mainardes (2006) de que os textos políticos representam a política e esta, por sua vez, é marcada por arenas, disputas, consensos (ou dissensos). Desse modo, investigar a prescrição do Programa Bolsa Estágio, proposta desta seção, constitui desafio enorme se considerar sua complexidade e a relação que possui com os demais contextos. A separação, como dito anteriormente, se dá para fins de análise. Cabe considerar, nesse sentido, que as representações advindas dos textos políticos podem adquirir várias formas, sendo:

[...] textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades (MAINARDES, 2006, p. 52).

Desta forma, os textos selecionados para análise desta seção acerca do Programa Bolsa Estágio Formação Docente foram: O Decreto n. 2563-R, de 11 de Agosto de 2010, de criação do Programa; o Projeto de Implantação do Programa, elaborado e assinado pela Sedu-ES em outubro de 2011, que contém orientações operacionais da proposta e a Portaria n. 157-R, de 10 de outubro de 2014, que designa a execução do Programa, e atualiza o Decreto de 2010, incorporando, ainda, elementos do Projeto de Implantação do Programa, assinado em 2011. Também para análise das atividades prescritas para serem desenvolvidas no estágio do Programa, foram considerados 56 contratos didáticos de estagiários vinculados à UFES, como descrito em detalhes, mais adiante.

A fim de atender ao proposto, sempre em diálogo com o previsto legalmente nos documentos formais e as falas dos entrevistados, esse estudo se embasa em alguns aspectos que serão analisados nesta seção, a saber: como está previsto, para quem é direcionado e se dá o processo de seleção dos estagiários no Programa; quais as principais atividades previstas para os estagiários vinculados aos cursos da UFES; como está previsto o acompanhamento e

registro das atividades desenvolvidas no Programa; e como está postulado o papel dos atores envolvidos.

Deste modo, tem-se que o **Programa abrange o estágio não obrigatório, a ser desenvolvido em escolas públicas estaduais**, conforme disposto no Decreto de criação (ESPÍRITO SANTO, 2010). Ainda como estatui este documento, o **governo do Estado considera, para sua criação**, o disposto na Lei Federal de estágio, nº 11.788/2008; o Decreto nº 2299-R/2009 que regulamenta o estágio no âmbito do Poder Executivo Estadual, e no Parecer CNE/CP nº 9/2001 que trata das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. Ao longo de todos os preceitos legais relativos ao Programa, pôde ser observado que estão alinhados aos conceitos mais amplos da política de formação inicial de professores, conforme mostraremos ao longo da análise desta seção. Além deste arcabouço legal que embasa a criação do Programa, segundo o texto introdutório de seu Decreto (ESPÍRITO SANTO, 2010) sua criação considera a relevância dos estudantes vivenciarem na formação a vida escolar e de sala de aula como estratégia integradora do momento do saber e do momento do fazer pedagógico. Considera também a importância das escolas públicas de educação básica na formação de professores, oferecendo-lhes oportunidade, via estágio, de atuação no cotidiano escolar. E ainda, considera, para a criação, os resultados do estudo promovido pela FCC, em 2009, já discutido anteriormente, que indicou a necessidade de melhoria dos aspectos práticos da formação inicial. A partir destes excertos, observou-se que já no texto introdutório do decreto de criação do PBEFD aparecem explícitos pressupostos voltados para o estágio enquanto componente que incita a valorização da prática, das escolas de educação básica como promotoras de conhecimento e da integração entre o saber e fazer, ou seja, teoria-prática. Preceitos que, na dimensão prescrita, vão ao encontro do que vem sendo problematizado por pesquisadores do campo, como Zeichner (1995); Nóvoa (1995); Garcia (1999, 2009); Pimenta e Lima (2012); Tardif (2012); Nóvoa (2012); Gatti (2009, 2013, 2015); André (2015); Lüdke (2015); Gomes (2015).

Prevê o Decreto de criação (ESPÍRITO SANTO, 2010), que o **PBEFD se destina** a estudantes de licenciatura que estejam, pelo menos, no 4º período do curso, abrangendo todo o Estado do ES. Para participar do Programa, conforme o artigo 9º do decreto de Atualização (ESPÍRITO SANTO, 2014), o estudante deverá residir no estado do Espírito Santo, estar matriculado e ter frequência em curso de licenciatura em IES conveniada à Sedu-ES⁷⁷, ter disponibilidade de tempo para cumprir a carga horária do estágio (prevista no máximo em 20

⁷⁷ Cabe esclarecer que para a IES participar do Programa, tanto pública quanto privada, ela deve assinar convênio específico com a Sedu-ES.

horas semanais), não ser beneficiário com bolsa de outro programa do governo estadual; formalizar a adesão ao estágio via termo de compromisso; e ter sido aprovado e classificado no processo de seleção.

Quanto **ao processo de seleção**, a Sedu-ES prevê nos documentos do Programa, um agente integrador, o CIEE, para operacionalizar essa etapa, conforme legislação federal do estágio permite. Segundo dados coletados, a escolha deste agente integrador foi realizada via processo de licitação, e desde o início do Programa o CIEE é o agente contemplado. O artigo 11 do Decreto de atualização do Programa (ESPÍRITO SANTO, 2014) prescreve quais são os critérios para essa seleção, previstos em edital, sendo prioritariamente: o coeficiente de rendimento acumulado do estudante no último período do curso de licenciatura ou último ano concluído, devendo ser o mínimo de 60% de aproveitamento. A partir desta seleção e conferência dos documentos exigidos no ato da inscrição do estudante, o CIEE, junto a Sedu-ES, divulga uma classificação por ordem crescente de pontuação. Em caso de empate, a vaga é destinada ao aluno que estiver no período mais avançado do curso de licenciatura; aquele que tiver cumprido o estágio obrigatório e o de maior idade, nesta ordem. Os estudantes são chamados, mediante classificação, conforme o quantitativo de vagas oferecidas por escola da rede pública estadual. Todos os critérios e processo de seleção dos estagiários, previstos em edital, são definidos pela Sedu-ES em parceria com o CIEE. Cabe ressaltar que a escola e as IES não participam deste processo, o que indica o não envolvimento destes atores do Programa nesta fase.

A **duração dos contratos de estágio** também é prevista nos documentos legais deste Programa e está de acordo ao disposto na Lei Federal, sendo, no máximo, 2 anos por unidade concedente (escolas campo). A suspensão do contrato, caso haja necessidade, poderá ser feita mediante algumas situações, previstas nos documentos analisados, como: conclusão do prazo previsto em contrato didático/termo de compromisso assinados; interrupção ou reprovação no curso superior; ausência no estágio sem motivo justificado por 5 dias consecutivos no mês ou 30 dias no ano; descumprimento do previsto no termo de compromisso/contrato didático; comprovação de falsidade nas informações prestadas; a pedido do estagiário; solicitação justificada da IES; desempenho insuficiente mediante avaliação da escola campo, da IES ou do agente de integração decorrido um terço do tempo de estágio previsto (ESPÍRITO SANTO, 2010). Para essa avaliação é prevista uma ficha de avaliação do estagiário, assinada a cada semestre pela escola campo, pelo professor responsável pelo estágio não obrigatório na IES, atestando, em linhas gerais, o desempenho do estagiário. Essa ficha condiciona o

recebimento da bolsa pelo estudante, assim como o atestado de frequência que é repassado pela escola campo, mensalmente, ao CIEE e à Sedu-ES.

Segundo informações obtidas nas entrevistas, não houve casos significativos no Programa de desligamento por esse motivo de falta de desempenho. Os casos de intercorrências destacados pelos entrevistados da Sedu-ES são os relacionados a desvios de função nas escolas; falta de compreensão por parte da gestão da escola das funções cabidas aos estagiários; problemas de relacionamento interpessoal. Nestas situações, a Secretaria ou o CIEE fazem interferência direta nas escolas a fim de resolver os conflitos que surgem e, quando necessário, transferir o estudante de escola. Na maioria das vezes, portanto, a duração da bolsa é conforme contrato/termo assinado inicialmente indo até o final previsto.

Percebeu-se, de modo geral, que os trâmites legais previstos no processo de seleção e ingresso dos estudantes no Programa atendem ao disposto em legislação nacional relativa ao estágio não obrigatório, não apresentando maiores conflitos neste processo. Cabe reconhecer a influência e expertise do CIEE neste processo, dado seu histórico atrelado à articulação de estágios com empresas. Contudo, essa articulação no Programa tende a ir ao encontro do cenário político capixaba, influenciado especialmente por grupos empresariais, como se problematizou na seção anterior, em que se tratou do contexto de influência do Programa.

Quanto à **adesão formal** do estudante ao Programa Bolsa Estágio Formação Docente, há a previsão de um termo de compromisso, que deverá ser assinado entre o estudante de licenciatura, matriculado a partir do 4º período do curso, a IES, a escola campo, e, quando for o caso, o agente de integração (neste caso, o CIEE). Mediante análise da prescrição legal do Programa (ESPÍRITO SANTO, 2010, 2011, 2014), pode-se afirmar que a assinatura do termo de compromisso e o que deve compor este documento está de acordo com a legislação nacional, em especial a Lei Federal relativa ao estágio, n. 11.788/2008.

Conforme os documentos legais que subsidiam o programa, em especial o decreto de criação (ESPÍRITO SANTO, 2010) este **termo de compromisso** deverá conter, basicamente: identificação e assinatura do estagiário e das instituições envolvidas, especificando a licenciatura e período escolar do estagiário; mencionar que o estágio não acarreta vínculo empregatício; valor mensal da bolsa; carga horária diária e semanal; duração do estágio, sendo mínimo de 6 meses e máximo de 24 meses; obrigação em cumprir as normas do estágio e preservar o sigilo de informações e a ética profissional; os elementos do contrato didático assinado. O decreto de criação (ESPÍRITO SANTO, 2010) prescreve que o referido contrato didático é o documento que determina os afazeres cotidianos dos estudantes nas escolas

campo. Esse contrato deverá ser elaborado, em conjunto, pelo pedagogo tutor na escola, pelo estagiário e pelo professor que acompanhará o estágio remunerado.

Nessa perspectiva, o PBEFD, prevê, no artigo 3º do Decreto de criação (ESPÍRIO SANTO, 2010) a “**finalidade** de contribuir para a formação profissional dos futuros professores, **estreitando as relações entre teoria e prática**, de modo a associar os conhecimentos do conteúdo com os conhecimentos didáticos e metodológicos, necessários à educação básica”. Para isso, prescreve no Art. 4º que o estágio, a ser desenvolvido no Programa **deverá propiciar aos futuros docentes**:

- I - o desenvolvimento da **competência didática**;
- II – a **vivência das situações reais** de planejamento de ensino, de dinâmica da sala de aula e de avaliação da aprendizagem;
- III – o **relacionamento cooperativo** com os profissionais da escola e pais e responsáveis pelos alunos;
- IV – a **colaboração produtiva** no desenvolvimento das atividades docentes;
- V – a incorporação de uma **cultura profissional**, da cultura da escola como organização social complexa e da cultura do sistema de ensino (ESPÍRIO SANTO, 2010).

Para compor a análise documental da legislação concernente ao PBEFD, foi verificada uma parte de contratos didáticos considerando a região metropolitana de Vitória, tendo em vista a localização da UFES como IES selecionada, campus Goiabeiras. O acesso obtido foi das cópias impressas de 163 contratos didáticos assinados nos últimos anos, 2015/2016⁷⁸. Destes, foram selecionados para esta análise 56 (34%) contratos didáticos de estagiários do Programa vinculados à UFES, conforme ilustrado no Quadro 8.

⁷⁸ Como no ano de 2017 o PBEFD passou por reformulações no âmbito da Sedu-ES, não tiveram contratos assinados, sendo estes os últimos disponibilizados para esta pesquisa. O conhecimento sobre tal reformulação se deu no contato com os participantes da Sedu-ES. Em consulta à página da internet da Secretaria constatou-se último edital, publicado em 2018, mas sem indícios de alteração no formato do Programa.

Quadro 8 – Número de contratos didáticos analisados, por região das escolas da SRE/Sedu-ES e cursos da UFES

SRE/ ESCOLA	N	CURSOS DA UFES
Região Vila Velha	1	Pedagogia
	1	Artes Visuais
Subtotal	2	
Região Carapina	6	Ciências Sociais
	5	Geografia
	4	Filosofia
	4	Artes Visuais
	4	História
	3	Pedagogia
	2	Física
	2	Letras
	2	Educação Física
	1	Química
	Subtotal	33
Região Cariacica	5	Geografia
	4	Pedagogia
	4	História
	3	Artes Visuais
	2	Letras
	1	Matemática
	1	Ciências Sociais
1	Filosofia	
Subtotal	21	
TOTAL	56	

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando o previsto no decreto de atualização do PBEFD, conforme parágrafo 1º do artigo 15º, os **elementos do contrato didático compreendem**, pelo menos:

- a) Os objetivos gerais e específicos a serem alcançados no estágio;
- b) As atividades de iniciação do estagiário na escola- o conhecimento da escola e seu papel social e institucional;
- c) As atividades de ensino, de aprendizagem, de planejamento e formação;
- d) O conhecimento do currículo escolar e seus instrumentos de implementação;
- e) As atividades de avaliação da aprendizagem e da escola;
- f) A profissão de professor – carreira, direitos, deveres e atribuições;
- g) Atividades de integração entre escola e famílias;
- h) Outras atividades de gestão administrativa e de gestão pedagógica desenvolvidas pela escola (ESPÍRITO SANTO, 2014).

O Decreto de Atualização do PBEFD ainda prescreve no parágrafo 2º deste mesmo artigo as **possíveis atividades ou práticas que poderão ser realizadas** no estágio do Programa, via contrato didático, a saber:

- a) **Observação e participação** na sala de aula;
- b) **Monitoria** a grupos de alunos, tendo por referência roteiro e orientação do(s) professor(es) da(s) turma(s) de ensino fundamental e médio;

- c) **Regência de classe** como atividade de aprendizagem à iniciação profissional, orientada por teoria(s) da aprendizagem, com o acompanhamento do professor da disciplina ou área(s) do conhecimento;
- d) Participação em **projetos de pesquisa e de aprendizagem de interesse da escola**, sob orientação do Professor Orientador para investigar ou implementar situações próprias do processo de ensino a aprendizagem;
- e) **Seminários temáticos, minicursos e oficinas** para alunos da Escola Campo, professores, pais, ou outros funcionários da escola, orientados pelo Professor Orientador e supervisionados pelo Tutor de Estágio. (ESPÍRITO SANTO, 2014, grifos da pesquisadora).

Pela análise documental dos contratos didáticos realizada, foi observado que os componentes deste coincidem com o previsto legalmente, tanto no decreto de criação do Programa (ESPÍRITO SANTO, 2010) quanto no decreto de atualização (ESPÍRITO SANTO, 2014). Cabe considerar que o referido documento/contrato é o mesmo desde o início do Programa, não sofrendo nenhuma alteração significativa até o ano de 2017⁷⁹. Além disso, as atividades previstas para serem desenvolvidas no estágio são previamente descritas neste contrato, tendo a opção pela seleção das atividades a partir de alternativas objetivas. Sendo assim, o contrato didático é composto dos seguintes campos:

Parte 1 – Descrição e orientações gerais do PBEFD, em forma de carta de orientações iniciais, elaborada e assinada pela equipe gestora do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (Cefope) e a Gerência de Gestão de Pessoas (Gegep) na Sedu-ES;

Parte 2 – Identificação da escola campo de estágio e do estagiário, mencionando a instituição de ensino superior e curso vinculados, turno de realização do estágio, responsáveis pelo acompanhamento na escola, contatos do estudante;

Parte 3 – Os objetivos a serem alcançados pelo estudante no período de estágio, a saber: consolidar os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso, estabelecendo a relação entre teoria e a prática; apropriação de práticas didático-metodológicas necessárias ao cotidiano escolar; adquirir experiência profissional, por meio de vivência em ambientes escolares, levando-o à interpretação da realidade educacional nas unidades de ensino; proporcionar ao estagiário a reflexão contextualizada, dando condições para que se torne autor de sua própria prática; vivenciar experiências reais e úteis; vivenciar relacionamento cooperativo com os profissionais da educação; colaborar produtivamente no desenvolvimento das atividades docentes.

⁷⁹ Importa esclarecer que a análise proposta tem como marco temporal o ano de 2017, quando da coleta de dados no campo empírico. A partir deste período, nas entrevistas realizadas obteve-se a informação de que o PBEFD passaria por reformulações. A discussão a esse respeito será abordada mais adiante.

Parte 4 – As atividades a serem desenvolvidas referentes ao conhecimento do Currículo Básico das Escolas Estaduais (CBEE), a saber: conhecer os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; conhecer os conteúdos a serem ensinados e aprendidos nas escolas da rede estadual de ensino; conhecer os projetos pedagógicos elaborados por professores/ profissionais da escola; conhecer/estudar os conteúdos do CBEE; conhecer o processo de adequação que é feito em relação ao CBEE e ao espaço escolar; conhecer os direitos de aprendizagem e as habilidades a serem desenvolvidas nos alunos dos diversos segmentos de ensino.

As atividades a serem desenvolvidas com relação às práticas de planejamento, sendo: participar dos planejamentos dos professores e estudos coletivos a fim de subsidiar a prática pedagógica; desenvolver (trabalho colaborativo) com o professor e pedagogo tutor a elaboração de projetos, plano de aula e atividades diversificadas; executar os planejamentos de aulas visando desenvolver recursos didáticos para a promoção da aprendizagem; participar de encontros formativos (dentro do horário de estágio) com a Sedu-ES, a Superintendência Regional de Educação (SRE) e a Escola campo, sempre que necessário; participar, sempre que possível, da hora atividade (planejamento) com os professores das áreas afins, de forma a perceber a interdisciplinaridade e transversalidade entre as mais diversas áreas do conhecimento.

As atividades a serem desenvolvidas referentes às práticas de ensino e aprendizagem: acompanhamento das aulas ministradas pelo professor supervisor de estágio; regência supervisionada de classe; desenvolvimento de metodologias inovadoras em sala de aula; desenvolvimento de metodologia usando as TICs (Tecnologias da Inovação e Comunicação); desenvolvimento de projetos e atividades extracurriculares que colaborem com o processo de ensino e aprendizagem na escola; atuação no laboratório de Ciências, Química, Física e Biologia auxiliando os professores dessas disciplinas no desenvolvimento e execução das aulas práticas; acompanhar projetos, programas de escola buscando alternativas e inserindo sugestões de melhorias das práticas de ensino e aprendizagem; apoio aos alunos sempre que necessário.

As atividades relativas à avaliação da aprendizagem: participar da elaboração das avaliações de aprendizagem junto com o professor orientador e o pedagogo tutor, se for o caso; avaliar os resultados obtidos pelos alunos de forma a diagnosticar a situação da turma mediante o que foi estudado; auxiliar o professor regente da turma nas atividades de

intervenção; analisar junto com o pedagogo tutor e a equipe docente os resultados obtidos pela escola nas avaliações externas.

As atividades a serem desenvolvidas pelos estagiários no que concerne à integração família e escola: participar (desde que dentro de seu horário de estágio) das reuniões de pais realizadas pela escola; participar da elaboração, em parceria com o pedagogo tutor/professor, da pauta de discussões de reuniões, visando a melhoria no processo educativo; participar de momentos na escola que envolvam as famílias de modo a estreitar as relações de parceria entre esses grupos.

E, por fim, as atividades, designadas no decreto de criação como relativas à “profissão de professor”, e no contrato didático como “reconhecimento do espaço e da rotina escolar”, referentes a, somente: perceber a dinâmica de funcionamento da escola no âmbito administrativo e no âmbito pedagógico.

Parte 5 - Como última opção o contrato didático apresenta um campo discursivo para que as partes envolvidas preencham outras atribuições dadas aos estagiários do Programa, levando em conta a disciplina que ele atua e as especificidades da unidade de ensino.

Parte 6 - Firmando o contrato didático, há o campo para assinarem o documento o diretor, o pedagogo tutor, o professor e o estagiário.

Da análise realizada, afirma-se que o contrato didático previsto pela Sedu-ES para organizar e registrar as atividades a serem desenvolvidas no Programa, conforme seus documentos oficiais, engloba atividades bem amplas que envolvem os variados conhecimentos necessários à aprendizagem da profissão docente (TARDIF, 2012), dentre eles os curriculares, disciplinares, da escola como um todo, das relações humanas estabelecidas, de aspectos organizacionais da escola e do trabalho docente. Isso tende a ser um ponto positivo na formação inicial de professores, haja vista ser o estágio, tanto o obrigatório quanto o não obrigatório, importante componente desse processo.

Deste ponto da análise, foi observado que os documentos do Programa, portanto, indicam a estruturação de uma proposta de formação, que, para Veiga (2009) e Cunha (2015) requer construção de intensa relação teoria-prática; domínio sólido dos saberes da docência; pesquisa e trabalho como princípio educativo; ação coletiva; formação do professor (leia-se estagiário, no caso do Programa) centrada na escola; construção de autonomia neste processo. Em linhas gerais, há uma amplitude de atribuições previstas aos estagiários que geram questionamentos acerca das reais possibilidades de execução efetiva destas, considerando a dinâmica da educação básica e dos cursos de formação superior.

Quanto ao **papel dos atores** da política, previsto nos principais documentos, foi constatado pela análise documental que as atribuições, inicialmente no Decreto de Criação (ESPÍRITO SANTO, 2010) foram designadas às instituições envolvidas com o Programa, a saber: A Instituição de Ensino Superior (IES); As Escolas Campo; A Secretaria de Estado da Educação (Sedu-ES), e O Agente de Integração (CIEE). Em 2011, quando da aprovação do Projeto de Implantação (ESPÍRITO SANTO, 2011), os papéis, antes ditos institucionais, foram designados aos atores envolvidos em cada uma delas, sendo: O Coordenador de estágio da IES; o Tutor de Estágio nas Escolas Campo (podendo ser o professor ou o pedagogo, a depender do segmento e curso a ser realizado o estágio); a Sedu-ES, por meio da Gegep, o Cefope e as SRE; o Agente de Integração, que desde o início do programa é o CIEE, e o Estagiário. O Decreto de Atualização (ESPÍRITO SANTO, 2014), por sua vez, reafirma tais funções, integrando as atribuições já definidas no projeto de implantação, mas alterando o significado dos papéis institucionais para papéis dos atores da política.

Outra alteração verificada na análise deste último documento é a ampliação das funções do orientador de estágios na IES, trazendo uma maior previsão de atuação pedagógica. Foi verificado, ainda, que as atribuições relativas aos estagiários não aparecem no Decreto de Criação do PBEFD, mas somente a partir do Projeto de Implantação, de 2011 e reafirmado também pelo Decreto de Atualização, de 2014. O Quadro 9 resume a prescrição de papéis específicos a serem desempenhados pelos atores centrais do Programa, conforme este documento mais recente que se encontra publicado.

Quadro 9 – Atribuições legais aos atores do PBEFD, conforme instituições vinculadas (continua)

IES	<p>Art. 20 – São responsabilidades do Coordenador de Estágio da IES:</p> <p>I - orientar os estudantes em todos os aspectos relacionados ao seu ingresso e permanência ativa nas atividades de estágio;</p> <p>II - elaborar, em conjunto com o Tutor de Estágio e estagiário, o Contrato Didático e o Termo de Compromisso;</p> <p>III - acompanhar a execução do estágio, articulando-se com a Direção da escola e o Tutor de estágio;</p> <p>IV - realizar, junto aos estudantes e à Escola Campo de Estágio, avaliação periódica do estágio e do desempenho dos estudantes;</p> <p>V - mediar a celebração de Termo de Compromisso entre o estudante e a escola campo, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à formação escolar do estudante e ao horário do calendário;</p> <p>VI - providenciar a assinatura do Termo de Compromisso pelo diretor da IES</p>
ESCOLAS CAMPO	<p>Art. 18 – São responsabilidades do Tutor de Estágio:</p> <p>I - participar da elaboração do Contrato Didático, em conjunto com o Estagiário e o Professor Orientador de Estágio;</p> <p>II - organizar a rotina do estagiário no sentido de orientar suas atividades dentro da escola Campo e de acordo com o Contrato Didático;</p> <p>III - acompanhar o desempenho do estagiário;</p> <p>IV - coordenar a avaliação do estagiário; V-propiciar o envolvimento do estagiário nas atividades de ensino/aprendizagem, atividades de planejamento e formação, estudo do currículo e seus instrumentos de implementação, atividades de integração escola/família, de gestão administrativa e pedagógica, dentre outros tópicos;</p> <p>VI - informar, mensalmente, à Superintendência Regional de Educação: frequência, atestados médicos, ocorrências disciplinares e outras informações pertinentes;</p> <p>VII - participar de reuniões de trabalho organizadas pela equipe central ou regional da Sedu.</p> <p>Art. 19 – São responsabilidades do professor que receber o estagiário:</p> <p>I - acolher o Estagiário, prestando-lhe as informações necessárias à sua formação profissional;</p> <p>II - envolver o estagiário nas atividades docentes, dentro e fora da sala de aula, otimizando as possibilidades de aprendizado;</p> <p>III-manter o Tutor de estágio informado sobre o desempenho do Estagiário, mensalmente ou a qualquer momento, se necessário;</p> <p>IV- Preencher instrumentos de avaliação do estagiário a cada 3 meses, encaminhando-o ao Tutor de Estágio;</p> <p>V- Solicitar a colaboração do estagiário em tarefas compatíveis com sua formação.</p>

Quadro 9 – Atribuições legais aos atores do PBEFD, conforme instituições vinculadas (continuação)

Sedu-ES	<p>Art. 21 – São responsabilidades da Secretaria de Estado da Educação, por meio da Gerência de Gestão de Pessoas:</p> <p>I - divulgar as oportunidades de estágio, mediante a listagem fornecida pelo Cefope;</p> <p>II - proceder à chamada para inscrição dos estudantes interessados no estágio na ausência de agente integrador;</p> <p>III - publicar os resultados da seleção e classificação realizadas pelo Agente de Integração;</p> <p>IV - instituir e executar normas e procedimentos de acompanhamento, controle e avaliação do estágio no âmbito administrativo do programa;</p> <p>V - implantar um sistema informatizado de gestão e controle do estágio;</p> <p>VI - prestar apoio técnico e orientar as escolas campo de estágio nos aspectos administrativos envolvidos;</p> <p>VII - contratar agente de Integração para execução administrativa do estágio;</p> <p>VIII - providenciar processos de pagamento e acompanhar sua execução;</p> <p>IX - delegar atribuições às Superintendências Regionais de Educação, orientando e monitorando sua execução, no tocante aos aspectos administrativos do estágio;</p> <p>X - realizar a formação do diretor, Tutor de Estágio, Supervisor Administrativo e Pedagógico das Superintendências Regionais de Educação e estagiários nas normas de natureza administrativa de funcionamento do estágio;</p> <p>XI - outras atividades necessárias.</p> <p>Art. 22 – São responsabilidades do Cefope:</p> <p>I - fornecer à Gerências de Gestão de Pessoas a relação das escolas campo e instituições de ensino superior conveniadas;</p> <p>II - instituir e executar normas e procedimentos de acompanhamento, controle e avaliação do estágio e monitorar o programa no âmbito pedagógico;</p> <p>III - mobilizar as escolas estaduais para a implantação do programa;</p> <p>IV - receber a adesão das escolas estaduais para a oferta do estágio;</p> <p>V - prestar apoio técnico e orientação às escolas campo de estágio, no âmbito pedagógico;</p> <p>VI - delegar atribuições às Superintendências Regionais de Educação, orientando e monitorando a sua execução, no âmbito pedagógico;</p> <p>VII - realizar a formação do Diretor, Tutor de Estágio, Supervisor Administrativo e Pedagógico das Superintendências Regionais de Educação e estagiários, nas normas de natureza pedagógica do estágio;</p> <p>VIII - outras atividades necessárias.</p> <p>Art. 23 – São atribuições da <u>Superintendência Regional de Educação</u>:</p> <p>I - gerenciar, monitorar e avaliar as atividades de estágio nas escolas de sua área de jurisdição;</p> <p>II - desempenhar as atividades que lhe forem delegadas pela Gerência de Gestão de Pessoas – Gegep e Cefope.</p>
---------	---

Quadro 9 – Atribuições legais aos atores do PBEFD, conforme instituições vinculadas (conclusão)

CIEE	<p>Art. 24 – São responsabilidades do Agente de Integração, sem prejuízo das responsabilidades previstas na legislação pertinente:</p> <p>I - inscrever, selecionar e classificar os estudantes interessados no estágio remunerado;</p> <p>II - cadastrar os estudantes selecionados;</p> <p>III - orientar os estagiários, no que couber;</p> <p>IV - fazer o acompanhamento administrativo das atividades;</p> <p>V - providenciar a contratação de seguro contra acidentes pessoais para todos os estagiários;</p> <p>VI - realizar a contratação dos estagiários, seguindo a ordem de classificação;</p> <p>VII - fornecer à Gegep relatórios quantitativos mensais, constando frequência, ocorrências disciplinares, atestados médicos, dentre outras informações;</p> <p>VIII - comunicar à Sedu/Gerência de Gestão de Pessoas, no prazo máximo de 5 dias, casos de desistência, infrequência, descumprimento do Termo de Compromisso;</p> <p>IX - solicitar à Sedu reuniões sempre que necessário.</p>
ESTAGIÁRIOS	<p>Art. 17 – São responsabilidades do Estagiário:</p> <p>I - participar da elaboração do Contrato Didático;</p> <p>II - cumprir, efetivamente, o disposto no Contrato Didático e no Termo de Compromisso;</p> <p>III - acatar as orientações do Tutor de Estágio e propor sugestões de sua alçada de atuação;</p> <p>IV - colaborar, produtivamente, com os professores que o acolherem na sala de aula;</p> <p>V - agir com ética e conhecer e respeitar o Regimento das Escolas Estaduais;</p> <p>VI - realizar, com responsabilidade, as atividades que lhe forem solicitadas pelo Tutor de Estágio;</p> <p>VII - disponibilizar documentos e dados que lhe forem solicitados;</p> <p>VIII - respeitar todos os membros da Escola Campo de Estágio;</p> <p>IX - cumprir a jornada de trabalho estabelecida; X - desempenhar outras atribuições similares que lhe forem atribuídas</p>

Fonte: Decreto de Atualização do PBEFD, Portaria n. 157-R, de 10 de outubro de 2014, Espírito Santo.

Pela análise documental realizada nesta seção pôde-se observar, de modo geral, que o ator institucional que figura com maior voz, ou seja, maior participação na produção dos textos do PBEFD é a Sedu-ES. A IES, juntamente com as escolas, fica subordinada à aceitação dos pressupostos definidos nos principais documentos do Programa, inclusive em relação aos papéis desempenhados pelos atores institucionais. Contudo, é na prática que a política ganha forma, que os significados são atribuídos, e o terreno onde se terá mais ‘adubo’ para a política dar certo ou não. Pensando na formação inicial docente pautada pelo desenvolvimento profissional, preocupa, de antemão, o fato da não participação efetiva de todos os atores, especialmente a IES, observada ainda na elaboração dos textos desta proposta política estadual. A preocupação faz sentido, haja vista que, para ocorrer integração teoria-prática todos os atores precisam participar ativamente das etapas de qualquer proposta. Mas, o próximo capítulo se dedicará ao desafio de compreender como a proposta é operacionalizada, como ela se desenvolve no Estado do ES, sob o olhar especialmente dos gestores e formadores entrevistados e envolvidos no Programa.

3 O PBEFD EM AÇÃO: A OPERACIONALIZAÇÃO DA PROPOSTA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Questionar os pressupostos que embasam a operacionalização e/ou desenvolvimento de propostas como o Programa Bolsa Estágio Formação Docente constitui desafio de análise deste capítulo, dada a complexidade que projetos assim envolvem. Além disso, cabe considerar, com base em Ball (2001) e Mainardes (2006) que

[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”. (MAINARDES, 2006, p. 53).

Deste modo, o eminente desafio que se coloca na análise proposta é percorrer um caminho teórico-metodológico que considere o que Mainardes (2018) adverte, ao retomar os pressupostos de Stephen Ball sobre o ciclo de políticas. O referido autor afirma que se torna necessário considerar uma série de dimensões contextuais para analisar políticas, das quais destaca os contextos situados, as culturas profissionais, os contextos materiais, e ainda, os contextos externos. Tais dimensões, para ele, são bem úteis para análise de políticas haja vista identificar os pontos integrantes do processo destas, ou seja, as políticas em ação, na prática.

Para isso, além da análise documental acerca dos principais documentos do PBEFD, explicitados anteriormente, a pesquisa empírica permitiu a análise de conteúdo e interpretação dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os atores desta política. Dos quais foram selecionados: os gestores do Programa na Sedu-ES e na Ufes, e os formadores de professores dos cursos de Pedagogia, Letras e Matemática da Ufes vinculados ao estágio proposto pelo Programa⁸⁰. Todos os participantes foram selecionados mediante a técnica “*snowball*”, de modo que a partir dos primeiros contatos foi se chegando aos outros entrevistados, como será explicado mais adiante. Cabe justificar que a escolha pela entrevista semiestruturada⁸¹ como instrumento de pesquisa está associada à abordagem qualitativa partindo da “expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos

⁸⁰ Cabe esclarecer que, no momento de solicitação de autorização desta pesquisa para submissão ao Comitê de Ética da UFJF por meio da plataforma Brasil, o então secretário de educação do ES, Sr. Haroldo Correa Rocha, autorizou a realização deste estudo, mas sem o envolvimento dos professores das escolas de educação básica e os estudantes estagiários vinculados ao Programa.

⁸¹ As entrevistas semiestruturadas foram organizadas em roteiros para cada grupo de participantes. Estes estão disponibilizados nos apêndices.

entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário” (FLICK, 2009, 143).

Desse modo, a primeira seção deste capítulo apresenta a caracterização dos participantes da pesquisa empírica, quais sejam os gestores da Sedu-ES, da Ufes e os formadores desta IES. As seções seguintes trazem a análise do processo de operacionalização do Programa, demonstrando, principalmente a partir das falas dos entrevistados, como a proposta se desenvolve no Estado, como foi feito o lançamento, como as atividades desenvolvidas o estágio do Programa vem sendo acompanhadas e, ainda, atuação dos atores neste processo. Também, neste capítulo, teve-se a finalidade de fazer uma análise das potencialidades e lacunas desta proposta a partir do cotejamento entre os textos da dimensão prescrita, legal com as percepções dos entrevistados sobre como realmente ela vem sendo desenvolvida no estado do ES, considerando a Ufes como IES formadora investigada. E, ainda, suscitar qual(is) a(s) concepção(ões) de estágio aparece(m) subentendida(s), a partir das atividades propostas e do acompanhamento destas em relação ao alcance dos objetivos do Programa.

3.1 SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA EMPÍRICA

Esclarecida a técnica de seleção, bem como o instrumento utilizado para análise, cabe explicar que os participantes foram distribuídos em três grandes grupos, conforme foco do estudo e separados por funções e período de ocupação destas relacionadas ao Programa, haja vista que se considera que o cargo ocupado interfere na postura e no papel desempenhado pelos entrevistados. Importa situar que o primeiro contato acerca do Programa foi feito em 2016, de maneira informal, sem gravação de entrevista, com o Subsecretário de Planejamento e Administração da Sedu-ES. O contato com ele foi importante para conhecer as informações básicas do Programa e chegar aos outros participantes, mesmo ele não sendo agente direto deste. A partir dessa conversa inicial foi sendo mapeado o grupo de gestores da Secretaria a serem entrevistados para essa pesquisa, mediante a técnica “*snow ball*” (FLICK, 2009), partindo de indicação, em entrevista oficial, da gerente da Sedu-ES na época de criação do Programa, em 2010.

Concomitantemente ao contato com a Sedu-ES, a Ufes foi procurada enquanto instituição de ensino superior selecionada para análise empírica. A seleção desta IES se justifica haja vista ser a única Universidade Federal do Estado, bem como sua tradição na

formação de professores neste cenário. O primeiro contato nesta instituição foi com o professor vinculado à Prograd e que também pertence, juntamente comigo, ao grupo de associados estaduais da Anpae. O referido participante acumula, além da função docente, o cargo de gestor neste órgão. Esse primeiro contato, no ano de 2016, ainda de maneira informal, sem gravação de entrevista, possibilitou chegar aos demais participantes, gestores de estágio na IES, e, inclusive aos formadores na UFES, dado seu trânsito na Faculdade de Educação, como professor. Portanto, a primeira entrevistada indicada pelo referido professor foi a assistente administrativa que ocupava o cargo de diretora da divisão de estágios da Prograd na época da realização das entrevistas, ano 2017. E quanto aos formadores, a professora que ocupa o cargo de chefe do Departamento ao qual ele se vincula e que foi responsável pelo estágio não obrigatório, modalidade do PBEFD, no curso de Pedagogia.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no período de maio/2017 a agosto/2017, conforme agenda e disponibilidade dos participantes⁸². Cabe considerar que neste período houve um intervalo que teve menor ocorrência destas, que é o período de julho/2017, referente ao recesso docente e férias dos trabalhadores da educação no Estado. Os quadros em seguida trazem a caracterização dos participantes da pesquisa empírica, informando o sexo, a idade, a formação inicial dos entrevistados, o cargo atual e a função ocupada pelos participantes relacionada com o PBEFD, por período. Ainda, a finalidade foi de mapear os participantes que possuem alguma experiência no campo da formação de professores, pois essa trajetória tende a influenciar na compreensão de Programas como este, voltados à formação inicial docente.

Deste modo, o primeiro grupo, ilustrado no quadro 10 abaixo, foi composto por gestores da Sedu-ES, sendo os participantes que ocupam/ocuparam os cargos de gerência, e os técnicos pedagógicos do Cefope (Centro de Formação dos Profissionais da Educação), antigo Gefor (Gerência de Formação do Magistério), e que são responsáveis diretos pelo Programa na unidade central da Secretaria, localizada em Vitória/ES, coordenando-o especialmente na dimensão pedagógica. No intento de manter sigilo, os participantes deste grupo são designados pela sigla Gesedu. Para compor o grupo, inicialmente foi procurada a Gerência de Estudo, Pesquisa, Qualificação e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação (Geped), lotada no Cefope, e o/a técnico/a pedagógico que atua diretamente com o Programa neste setor. Acreditou-se que esses participantes são fundamentais na pesquisa por terem condições de apresentar detalhes da criação e operacionalização do Programa no Estado do ES, bem

⁸² Cabe esclarecer que as datas das entrevistas foram realizadas e gravadas conforme disponibilidade e autorização dos participantes, que não necessariamente ocorreu no primeiro contato com a pesquisadora.

como abordar princípios pedagógicos importantes da proposta no contexto da formação inicial docente. Ainda, somam-se a esse grupo duas técnicas do CIEE, uma na dimensão pedagógica e outra na dimensão administrativa, pois, do ponto de vista adotado neste estudo, representam a Sedu-ES, de certa forma, por serem agentes de integração da proposta no estado do ES, também trazendo importantes direcionamentos operacionais do Programa.

Quadro 10 – Caracterização do primeiro grupo de participantes da pesquisa: Gestores da Sedu-ES (Continua)

GRUPO 1 – GESTORES DA SEDU/ES					
Sigla	Data Entrevista	Sexo/ Idade	Função no PBEFD	Formação Acadêmica	Experiência na Formação de Professores
Gesedu 1	10/05/2017	Feminino 53 anos	Gerente da antiga Gefor (Gerência de Formação do Magistério), antes da criação do Cefope. Período 2010 a 2014.	Habilitação em magistério 2º grau. Graduação em Estudos Sociais e Geografia. Especialização na área de Gestão.	Atuou com projetos de formação de professores na secretaria do Rio Grande do Sul, no SESI trabalhava na coordenação de programas educacionais.
Gesedu 2	18/05/2017	Feminino 53 anos	Técnico pedagógico da Sedu/Cefope - Coordenação do PBEFD. Período 2016 aos dias atuais.	Graduação em Ciências Biológicas. Especialização em Educação Especial.	Atuou como docente da educação básica na rede pública, no processo formativo de professores do curso de Pedagogia e no assessoramento dentro do curso de Ciências.
Gesedu 3	31/05/2017	Feminino 33 anos	Analista administrativo Sedu/Gegep – responsável pela execução administrativa do PBEFD. Período 2010 aos dias atuais.	Graduação em Administração.	Não possui.
Gesedu 4	02/06/2017	Feminino 35 anos	Técnico pedagógico da Sedu/Cefope - Coordenação do PBEFD. Período 2013 a 2016.	Graduação em Química. Especialização em Coordenação Pedagógica e em Educação Ambiental.	Docente da educação básica na rede pública e privada. Além do PBEFD, coordenou outros programas de formação de professores na Sedu-ES no período de 2013 a 2016.

Quadro 10 – Caracterização do primeiro grupo de participantes da pesquisa: Gestores da Sedu-ES (Conclusão)

GRUPO 1 – GESTORES DA SEDU/ES					
Sigla	Data Entrevista	Sexo/ Idade	Função no PBEFD	Formação Acadêmica	Experiência na Formação de Professores
Gesedu 5	14/07/2017	Masculino 50 anos	Técnico pedagógico da Sedu/GEFOR - Coordenação do PBEFD. Período 2010 a 2013.	Graduação em Educação Física. Especialização em Educação Física Escolar e Sociedade. Mestrado em Educação Física com foco em formação de professores e cotidiano escolar.	Atua como docente da educação básica na rede pública, e do ensino superior na rede privada; docente substituto na UFES por dois anos; coordenou na Sedu-ES outros projetos de formação no período de 2010 a 2013.
Gesedu 6	14/08/2017	Feminino 50 anos	Gerente da Geped (Gerência de Estudos, Pesquisa, Qualificação e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação), vinculada ao Cefope (Centro de Formação dos Profissionais da Educação). Período 2014 aos dias atuais.	Graduação em Pedagogia. Especialização em Supervisão de Sistemas e Formação de Formadores em Educação de Jovens e Adultos.	Atuou na docência e na gestão da educação básica na rede pública e particular. Na rede particular, trabalhou no SESI onde desenvolvia formações docentes.
Gesedu 7	30/08/2017	Feminino 40 anos	Gerente operacional do PBEFD no CIEE. Período 2000 aos dias atuais.	Graduação em Administração. Especialização em Gestão de Pessoas.	Não possui diretamente, mas atua com estagiários e na área de legalização dos estágios no CIEE desde conclusão da graduação a dias atuais na mesma instituição.
Gesedu 8	30/08/2017	Feminino 28 anos	Pedagoga que acompanha os estagiários do PBEFD no CIEE. Período 2012 aos dias atuais.	Graduação em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia.	Não possui, somente na ocasião do estágio obrigatório na licenciatura.

Fonte: Elaborado pela autora.

O segundo grupo, por sua vez, foi composto pelos gestores da Ufes, designados pela sigla Geufes, como mostra o quadro 11 abaixo. Dentre os gestores que compõem esse grupo foram selecionados os que ocupam cargos na Prograd, que é o setor responsável pela

oficialização e administração dos estágios na universidade, tanto os obrigatórios quanto os não obrigatórios. O primeiro contato com este grupo foi pela direção da divisão de estágios. Posteriormente, foi feito o contato com os diretores anteriores, abarcando desde os que estavam na função na época da criação do Programa Bolsa Estágio, em 2010. Esse grupo de participantes foi selecionado por considerar que trariam contribuições significativas sobre a operacionalização do Programa na Universidade, em especial com relação às atividades previstas e desenvolvidas neste. Além destes participantes, foram entrevistados aqueles que ocupam/ocuparam os cargos de direção do DAA, responsável pela divisão de estágios. A fim de saber quais os encaminhamentos direcionados pela Ufes para a operacionalização do Programa, haja vista serem professores de departamentos da universidade e ocuparem uma função marcadamente política. Por isso, acreditou-se que possuíam indicadores importantes para as análises deste estudo.

Quadro 11 – Caracterização do segundo grupo de participantes da pesquisa: Gestores da Ufes (Continua)

GRUPO 2 – GESTORES DA UFES					
Sigla	Data Entrevista	Sexo/ Idade	Função no PBEFD	Formação Acadêmica	Experiência na Formação de Professores
Geufes 1	05/05/2017	Feminino 56 anos	Assistente Administrativo UFES / Prograd. Direção da divisão de estágios. Período março/2017 a maio/2017, aposentando nessa data.	Habilitação em magistério 2º grau. Graduação em Serviço Social. Especialização em Associativismo/Cooperativismo.	Em início de carreira atuou como docente da educação básica no ensino fundamental em escola rural multisseriada.
Geufes 2	08/05/2017	Masculino 50 anos	Assistente Administrativo UFES/ Prograd. Direção da divisão de estágios. Período 2014 a 2016.	Graduação em Psicologia. Especialização em Marketing e Acunpuntura.	Não possui.
Geufes 3	08/06/2017	Masculino 55 anos	Professor efetivo da UFES. Direção do Departamento de Apoio Acadêmico DAA - Prograd, o qual se vincula a divisão de estágios. Período 2012 a 2016.	Graduação em Filosofia e em Pedagogia. Mestrado e Doutorado em Educação.	Atuou como docente da rede básica, do ensino superior, exerceu função de direção e coordenação pedagógica em todos os níveis da educação básica, redes públicas e privadas.

Quadro 11– Caracterização do segundo grupo de participantes da pesquisa: Gestores da Ufes (Conclusão)

GRUPO 2 – GESTORES DA UFES					
Sigla	Data Entrevista	Sexo/ Idade	Função no PBEFD	Formação Acadêmica	Experiência na Formação de Professores
Geufes 4	26/06/2017	Masculino 28 anos	Assistente Administrativo UFES/ Prograd. Direção da divisão de estágios. Período 2016 a 2017.	Graduação em Ciências Sociais. Cursando Direito.	Somente a advinda do estágio obrigatório em curso de Licenciatura, na modalidade EJA.
Geufes 5	20/07/2017	Masculino 59 anos	Professor efetivo da UFES. Direção do DAA – Prograd, o qual se vincula a divisão de estágios. Período 2016 aos dias atuais.	Graduação em Filosofia. Mestrado em Filosofia.	Atuou como docente da educação básica na rede privada, docente do ensino superior na rede privada, coordenação e chefia do departamento de Filosofia na UFES.
Geufes 6	24/08/2017	Masculino 41 anos	Administrador no DAA- Prograd. Direção da divisão de estágios. Período 2007 a 2014.	Graduação em Administração. Especialização em Gestão Empresarial. Mestrado em Gestão Empresarial.	Atua como docente do ensino profissionalizante na rede pública e como professor do ensino superior da rede provada. Atuou como docente da educação básica da rede pública.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, o terceiro grupo refere-se aos formadores da Ufes, professores responsáveis pelo estágio não obrigatório, remunerado, nos cursos de Pedagogia, Letras e Matemática, como ilustra o quadro 12 abaixo. Essa definição dos cursos foi por conta de sugestão da banca de qualificação I em ampliar o escopo de análise para além do curso de Pedagogia, selecionado no projeto de pesquisa inicial. E também por considerar pertinente tal seleção tendo em vista que são licenciaturas chave para as próximas etapas do Programa, que passou por reformulações no ano de 2017, e terá como foco a aprendizagem em alfabetização, leitura, escrita, interpretação e conhecimentos matemáticos, segundo informações obtidas nas primeiras entrevistas realizadas neste mesmo ano com os gestores da Sedu-ES. O primeiro participante procurado foi o docente responsável pela assinatura nos termos de compromisso

do estágio não obrigatório no curso de Pedagogia, que, antes de aceitar participar da pesquisa, solicitou que fosse feita a entrevista com o formador anterior a ele, sendo procedido desta forma. Cabe ressaltar que esse formador na instituição não é coordenador do colegiado do curso, tendo a função de coordenação de estágio separada desta. Posteriormente, foram procurados os professores do curso de Letras e Matemática, atuais responsáveis legais pelo acompanhamento dos estagiários do Programa na UFES e que também são coordenadores do colegiado dos referidos cursos. Esse grupo foi considerado para o estudo tendo em vista as possíveis contribuições, especialmente no que concerne às atividades formativas previstas e desenvolvidas no Programa e a articulação com os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Deduziu-se que suas falas evidenciariam as possibilidades de integração teoria-prática, bem como as fragilidades/lacunas e potencialidades do Programa para a formação profissional dos envolvidos. Além disso, por serem formadores de professores na referida universidade, acreditou-se que teriam uma concepção mais amadurecida quanto ao estágio, tanto obrigatório quanto não obrigatório, por lidar com essa questão no cotidiano de sua atuação profissional.

Quadro 12 – Caracterização do terceiro grupo de participantes da pesquisa: Formadores da Ufes (Continua)

GRUPO 3 – FORMADORES DA UFES					
Sigla	Data Entrevista	Sexo/ Idade	Função no PBEFD	Formação Acadêmica	Experiência na Formação de Professores
Forufes1	17/05/2017	Feminino 54 anos	Professor efetivo e chefe do Departamento de Teorias do ensino e Práticas educacionais do Centro de Educação da UFES. Responsável pelos estágios não obrigatórios no curso de Pedagogia. Período 2013 a 2016.	Graduação em Pedagogia. Mestrado e Doutorado sanduíche em Portugal, na linha de pesquisa Educação Especial.	Docente na disciplina de Didática na UFES, curso de Pedagogia. Envolvimento com a formação de professores, sempre na área da Educação Especial e Alfabetização.

Quadro 12 – Caracterização do terceiro grupo de participantes da pesquisa: Formadores da Ufes (Conclusão)

GRUPO 3 – FORMADORES DA UFES					
Sigla	Data Entrevista	Sexo/ Idade	Função no PBEFD	Formação Acadêmica	Experiência na Formação de Professores
Forufes2	23/05/2017	Masculino 51 anos	Professor efetivo do Departamento de Teorias do ensino e Práticas educacionais do Centro de Educação da UFES. Responsável pelos estágios não obrigatórios no curso de Pedagogia. Período 2016 aos dias atuais.	Graduação em Artes e em Pedagogia. Mestrado em Práticas educacionais inclusivas, voltado para a educação em outros espaços. Doutorado em Currículo, Cultura e Formação.	Docente do ensino superior na rede privada; docente da educação básica na rede pública; função técnica pedagógica na Sedu-ES.
Forufes3	30/05/2017	Masculino 35 anos	Professor efetivo no Departamento de Línguas, Letras e Linguística. Coordenador do colegiado de Letras neolatinas. Responsável pelos estágios não obrigatórios no curso de Letras. Período 2016 aos dias atuais.	Graduação em Letras. Mestrado e Doutorado em Letras, Linguística.	Docente da rede pública federal em outra universidade; docente da educação básica e na EJA na rede pública e na rede privada.
Forufes4	07/07/2017	Masculino 39 anos	Professor efetivo no Departamento de Matemática, no Centro de Ciências Exatas. Coordenador do colegiado do curso de Matemática. Responsável pelos estágios não obrigatórios. Período 2015 aos dias atuais.	Graduação em Matemática – bacharelado. Mestrado e Doutorado em Matemática.	Docente da educação básica na rede pública; docente do ensino superior na rede privada.

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo em vista sintetizar o perfil dos participantes da pesquisa empírica, observou-se equilíbrio entre os sexos masculino e feminino, sendo que dos 18 participantes, nove são mulheres e nove são homens. Trata-se de um grupo que, em sua maioria (10 participantes), possui faixa etária igual ou superior a 50 anos, ainda, cinco participantes com idade igual ou entre 35 a 40 anos e três participantes abaixo de 35 anos. Do perfil acadêmico preponderante dos participantes da pesquisa observa-se que a maioria (13 participantes) possui graduação em outras áreas específicas que não a Pedagogia, sendo apenas cinco destes (27,8%) formados neste curso, o que indica uma maior ocupação profissional na gestão do Programa, desde sua criação a dias atuais, por pessoas graduadas em outras áreas que não exclusivamente do curso que, como indicam os estudos (LIBANEO, 2016; GATTI e NUNES, 2009) possui maior ênfase pedagógica em suas propostas curriculares. Quanto ao perfil profissional, 13 entrevistados, sendo maioria, possui experiência relativa na área educacional seja na área de gestão, coordenação pedagógica ou na docência, cabendo ressaltar que todos eles possuem atrelamento à função docente, o que pressupõe afirmar que conhecem a realidade escolar enquanto profissionais. Dos participantes desta pesquisa cinco não tiveram experiência direta no campo de atuação/formação de professores, sendo que dois destes tiveram vivência da realidade educacional no estágio obrigatório quando cursaram a licenciatura.

3.2 SOBRE A ATUAÇÃO DOS ATORES DO/NO PROGRAMA: LANÇAMENTO, EXECUÇÃO E ACOMPANHAMENTO DA POLÍTICA NO ES

Por um ponto de vista da análise aqui proposta, especialmente nesta seção, considera Condé (2012) ao indicar elementos a considerar na análise de políticas, que a implementação é o teste da realidade, o lugar da ação da política, haja vista que o PBEFD possui estruturado um Projeto de Implantação, assinado pelos envolvidos da Sedu-ES no ano de 2011. Quanto à implantação da proposta no estado do ES, a análise documental e do conteúdo das entrevistas realizadas permitiu detectar que tiveram reuniões com as partes interessadas para a apresentação da proposta ao longo dos anos de 2009 a 2011. Contudo, a criação do Programa e sua implantação inicial foram responsabilidade da Secretaria de Educação, não tendo envolvimento das pessoas que participariam ativamente do Programa, como escolas, universidades, faculdades e estagiários. O Projeto de Implantação (ESPÍRITO SANTO, 2011) prevê que a mobilização para a implantação da proposta se daria pelas Superintendências

Regionais de Educação⁸³, que deveriam comunicar às escolas através de ofícios encaminhados aos diretores estimulando sua adesão ao PBEFD. Pois, conforme prevê o decreto de criação, para participar do Programa a escola deverá preencher um termo de adesão, assim como a faculdade/universidade deve ter um convênio assinado com a Sedu-ES.

A divulgação do Programa foi mediante comunicação na página da secretaria e correios eletrônicos, como afirma o projeto de implantação (ESPÍRITO SANTO, 2011). Trechos da fala de gestores da Sedu-ES, abaixo transcritos, comprovam a falta de envolvimento dos maiores interessados, os atores da escola, na criação e no lançamento oficial da proposta no Estado, feita já na gestão do governador Casagrande, em 2011, quando da análise anterior do contexto de influência. Cabe destacar o jogo político e a arena de disputas que envolvem o lançamento de propostas chave, como esse Programa se mostra, para gestões públicas. Além disso, como propostas como esta tendem a se apresentar como diferencial de governo, pois o Programa já estava sendo apresentado via reuniões e mesmo assim houve o lançamento dito “oficial”. Deste ponto, cabe destacar, ainda, que o relativo sucesso da implantação da proposta se deu pela articulação interna dos técnicos da Sedu-ES com as escolas, que acontecia, mesmo com baixa frequência, mediante reuniões com os diretores.

Sobre o lançamento do PBEFD, em uma das entrevistas, a técnica da Sedu-ES envolvida no período de criação e lançamento do Programa no Estado afirma que:

[...] o lançamento para mim nem foi lançamento, foi feito numa escola de governo, no auditório de uma escola estadual, o governador foi lá, fez uma apresentação, na hora não tinha nem pessoa para assistir, eles mandaram buscar nas escolas próximas, tirar todo mundo da sala de aula para pode dar público para o governador Casagrande. Então, para mim foi frustrante. Mas, como a gente já tinha adentrado nas escolas, feito as formações, já tinha rodado uma parte, aquilo ali para nós não tinha sentido nenhum, pois para nós o programa já estava lançado. (Entrevista, GESEDU 1, grifos da pesquisadora).

A mesma opinião é manifestada por outro entrevistado da Sedu-ES que enfatiza o lançamento oficial feito pelo Governador Casagrande e equipe da época e, ainda, afirma que nem sequer existem registros deste momento nos arquivos do Programa disponíveis na Secretaria, conforme mostra excerto a seguir:

⁸³ A Sedu-ES é estruturalmente subdivida em Superintendências Regionais de Educação (SRE). Desse modo, cada região do estado tem uma superintendência que organiza os processos das escolas que estão nas cidades daquela região, contando, no ano de 2017, com 11 SREs, sendo: Afonso Cláudio, Barra de São Francisco, Cachoeiro de Itapemirim, Carapina, Cariacica, Colatina, Guaçuí, Linhares, Nova Venécia, São Mateus, Vila Velha. Cabe sinalizar que a cidade de Vitória se encontra alocada na superintendência de Carapina.

Foi a própria gerência que fez o lançamento, o decreto é feito pelo governador, normalmente a gente tem coletiva que é dada pelo secretário e pelo governador. [...] eu não tenho, procurei para ver se eu achava o registro, mas nós não temos [...] **o pessoal do começo, eles não guardaram muita coisa não** [...] o secretário ele faz e na rede quem apresenta para a rede é a própria gerência, foi feita reunião com os diretores e com os técnicos da superintendência, que já é de praxe, a gente já tem na rede essas reuniões, elas acontecem, com os superintendentes hoje elas são mensais e com os diretores elas são trimestrais, já é natural da rede ter, e nestas reuniões você tem um tempo para todos aqueles que tem alguma informação para passar, e nossa gerente fez essa apresentação. (Entrevista, GESEDU 2, grifos da pesquisadora).

Ainda sobre a criação do PBEFD no Estado, mais um depoimento reforça que o processo se deu no âmbito da Sedu-ES, exclusivamente, partindo da ideia do secretário da época:

A partir desta ideia lançada pelo então, da época e hoje secretário Haroldo Correa Rocha, pensou-se o programa Bolsa Estágio, até então uma ideia. A partir desta começamos a trabalhar nesse processo e eu fui compor a equipe que discutia, que via como seria toda a organização desse estágio que, a princípio era só uma ideia, e nós fizemos a composição de **pessoas que eram da gerência de formação, de outros setores da Sedu para discutir o programa e pensar na sua constituição em todos os seus aspectos.** (Entrevista, GESEDU 5, grifos da pesquisadora).

Complementarmente, uma entrevistada vinculada ao acompanhamento do Programa no CIEE, via Sedu-ES, também comenta sobre a falta de participação desta instituição na elaboração deste:

[...] **A gente não participou dessa criação, como estou lhe falando, é um programa da Sedu e começou lá atrás com a Fundação⁸⁴, esse momento de criação a gente não tem muito conhecimento**, a gente sabe que foram realizadas essas pesquisas, reuniões com as instituições de ensino superior, reuniões com as escolas campo de estágio e junto com a Fundação organizaram a estrutura do programa. **O CIEE, na verdade, entra no momento da licitação.** (Entrevista, GESEDU 7, grifos da pesquisadora).

Na análise documental realizada também foi notada falta da previsão de maior envolvimento da IES na criação e implantação do Programa no Estado. Robustecem essa constatação as falas dos gestores e formadores da Ufes ao afirmarem que não participaram da criação do Programa e a implantação inicial foi em formato de reunião geral convocada pela Sedu-ES para apresentação da proposta e adesão da universidade. Conforme trecho transcrito

⁸⁴ Se referindo a Fundação Carlos Chagas, que realizou, entre os meses de maio e novembro de 2009, a pesquisa sobre os currículos dos cursos de licenciatura dos cursos do ES, sob a coordenação das professoras Bernardete Angelina Gatti e Marina Muniz Rossa Nunes.

abaixo da fala de gestor do Programa na Universidade, que respondia pelos estágios não obrigatórios na Prograd na época da criação e apresentação desta proposta pela Sedu-ES.

Esse programa em específico, que **tinha um forte interesse da Sedu provocou uma vinda deles aqui à divisão de estágios**, duas representantes (não me lembro o nome delas mais) e **nos falaram desse Programa e também agendaram com a seção da UFES um local, um auditório para uma apresentação do programa**. Então vieram e fizeram uma apresentação usando power point e convidando a mim, o diretor do departamento, a pró-reitora da Prograd, professores e alunos que quisessem participar para conhecer mais o programa, o funcionamento dele, as vantagens, os objetivos, qual o interesse da Sedu na “alavancagem” desse programa. [...] **A proposta já chegou pronta, a UFES, que eu saiba, não participou dessa construção** [...]. (Entrevista, GEUFES 2, grifos da pesquisadora).

Outro gestor vinculado ao PBEFD na Ufes na época reforça a percepção do primeiro, e ainda demonstra incerteza de como foi este momento, ao afirmar:

[...] **Se eu não me engano, a Sedu deve ter... eu não participei, mas eu lembro vagamente, eu acho que ela apresentou esse programa, de certa forma. Ela deve ter marcado um dia, deve ter apresentado esse programa para as instituições**, mas eu basicamente não participei, porque, na verdade, na universidade, existe o centro de educação, que tem a direção, tem os departamentos. [...] Mas no âmbito da universidade eu não sei lhe dizer quem discutiu isso para uma questão mais pedagógica. (Entrevista, GEUFES 6, grifos da pesquisadora).

Concorda com os gestores da Ufes a fala de um dos formadores de professores desta instituição vinculado ao Programa, no curso de Letras quanto à nenhuma participação deles na criação e implantação da proposta no Estado.

Bom, se participou foram coordenações anteriores, desde que eu estou na subcoordenação e desde que a coordenadora anterior assumiu, porque eu posso dizer por ela porque somos amigos e eu sei que ela me disse também que não participou, nós não participamos. **Se houve alguma consulta, algum planejamento conjunto com coordenações anteriores eu desconheço, desde que estou aqui e desde a coordenação anterior não** [...]. (Entrevista, FORUFES 3, grifos da pesquisadora).

A falta de envolvimento das escolas de educação básica e das IES na criação e implantação do Programa no Estado tende a representar uma fragilidade política, no sentido de não envolver todos os responsáveis pela formação inicial e pelo estágio, o que tende a prejudicar o comprometimento dos atores na operacionalização tendo em vista o sucesso do Programa. Sabe-se que o sucesso de uma política pública, na maioria dos casos, corresponde ao envolvimento e interação de todos os sujeitos do/no processo. Nesse sentido, concorda-se com Condé (2012, p. 91), que, na fase de implementação das políticas,

[...] uma dificuldade típica é a “distância” ou o fato de, muitas vezes, a política ser elaborada “fora”, onde quem está na ponta do sistema precisa ser induzido a implantar algo que não foi por ele formulado. Por isso, é importante considerar estruturas de incentivos (diferenciais de ganho monetário? De status?) para quem atua implementando.

Sendo assim, ainda pode ser ressaltada, com base em Condé (2012), a importância de que, na prática, quem “faz” a política são os implementadores. Nesse sentido, considerando as políticas educacionais e as voltadas para a formação de professores mostra-se imprescindível à participação efetiva das escolas e das IES desde o início da construção, neste caso, do PBEFD no Estado. Mesmo tendo algumas reuniões com diretores e com as IES, conforme relataram falas dos gestores da Sedu-ES, estes encontros focavam mais na apresentação e na divulgação dos trâmites operacionais do Programa a fim de garantir e aumentar a adesão destas instituições. Ainda, nos encontros iniciais com as IES observou-se que a participação se deu a partir da divulgação das lacunas dos currículos dos cursos no estudo desenvolvido pela FCC, em 2009, e posteriormente na apresentação e solicitação de adesão por parte da Sedu-ES, já no lançamento da fase piloto, em 2011. Não havendo, portanto, participação efetiva.

Essas constatações e análises podem ser ampliadas com as reflexões de Stephen J. Ball ao discutir a relação entre texto e ação na política educacional em entrevista concedida a Avelar (2016). O referido autor traz a ideia de atuação da política (*policy enactment*⁸⁵), no sentido de defender que a atuação dos atores na política é um processo criativo, que tende a ser diferente daquilo expresso no texto desta. Nessa ótica, a política, em seus diferentes contextos é recriada e recontextualizada a partir da atuação dos diversos atores nela envolvidos. No caso do PBEFD, os textos da proposta prescrevem papel ativo dos envolvidos, de modo que a Sedu-ES, enquanto “autor” e “ator” revestido de “autoridade” prevê papéis a serem desempenhados, o que pode ser evidenciado pelo Projeto de Implantação, criado em 2011, onde traz de forma mais detalhada as funções de cada ator envolvido. Essa estratégia da Secretaria quando do processo de criação e lançamento da proposta no Estado, fundamentada

⁸⁵ Enactment foi aqui traduzido por “atuação”, mas “originalmente, o professor Stephen J. Ball empregou o termo “enactment”. Tradicionalmente, esta palavra tem sido usada no contexto legal para descrever o processo de aprovação de leis e de decretos. Na referida entrevista, Ball usou a palavra no sentido teatral, referindo-se à noção de que o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto, é apenas uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção. Ball usou este termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Deste modo, os atores envolvidos têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas.” (Cf. Mainardes e Marcondes, 2009).

num Projeto de Implantação (ESPÍRITO SANTO, 2011) se aproxima do que Ball fala, nesta entrevista, sobre a tradução da política, que se refere a uma

série de vários processos multifacetados que são postos em prática para transformar estas expectativas em um conjunto de práticas. E elas podem envolver coisas como um treinamento no ambiente de trabalho, a formação continuada profissional, encontros, elaboração de documentos internos, departamentos trabalhando juntos para produzir um plano curricular, ou avaliar procedimentos... Todos os tipos de atividades, todos os tipos de práticas, que pegam aquelas expectativas e as transformam em algo que seja trabalhável, factível e atingível (BALL apud AVELAR, 2016, p. 7).

Ainda na referida entrevista concedida a Avelar (2016), Ball avança ao propor que, em análise de política a ideia de implementação fosse extinta, haja vista que ela representa uma estratégia focalizada da teorização modernista ordenada, e não faz sentido na política, uma vez que este processo é permeado por conflitos, jogos, disputas, interesses e recontextualizações, especialmente no contexto da prática.

Por outro lado, importa resgatar algumas situações nesse contexto de “implantação” que podem representar problemas, se assemelhando às fragilidades constatadas no PBEFD, especialmente nesta fase, pelas reflexões que tendem a produzir em análises de políticas como a que se propôs:

- 1) Excesso de centralização e controle “pelo alto”, por insulamento, levando a baixos índices de compromisso no nível “da rua”. Um dos efeitos práticos é que o gestor não conhece realmente a política e sente-se, muitas vezes, excluído como sujeito ativo.
- 2) Eventualmente, diretrizes originais não chegam ao alvo, ou seja, a política é apresentada como pronta e as pessoas envolvidas não sabem exatamente porque estão fazendo aquilo. Essa falha pode ser por excesso tecnocrático e/ou por falhas de comunicação. Quem implanta precisa conhecer porque faz determinadas coisas e não outras.
- 3) Relação deficiente com o público alvo, tratando-o como depositário da política e não como sujeito ativo para seu sucesso. Regra recorrente, acredita-se que as pessoas não precisam saber como é ou como funciona o programa.
- 4) Falta, pura e simples, de conhecimento do programa como um todo e suas partes particulares. Pode ser por incompetência do gestor, por desinteresse ou por decisão própria em desconhecer o programa (inércia).
- 5) O hall do inferno: Articulação entre os problemas 2, 3 e 4.
[...]
- 8) Seleção deficiente de público e inadequação de instrumentos de divulgação. Por exemplo, o programa pretende ser amplo, mas a divulgação é restrita em todas ou em alguma de suas fases.
[...]
- 11) Óbvia incapacidade de monitorar, por falta de instrumentos, de capacitação ou de ambos. (CONDÉ, 2012, p. 93-94).

Aproximando a análise para o campo da formação de professores, essa falta de participação, ou centralidade na criação e apresentação da proposta do Programa pela Sedu-ES tende a prejudicar uma formação docente pautada pelo desenvolvimento profissional, mesmo na modalidade não obrigatória do estágio, como é o caso, tendo em vista a necessidade de envolver todos no processo, em especial os professores enquanto produtores de conhecimento, tanto os das escolas quanto os formadores das IES, ou seja, desenvolver a formação a partir de dentro (NÓVOA, 2012), considerando-os como intelectuais orgânicos (CALDERANO, 2012, 2013a, 2013b).

Outro ponto de análise demonstra a continuidade da proposta, haja vista que ela vigora por três mandatos, passando por governadores diferentes, sendo Paulo Hartung (2007-2010), Renato Casagrande (2011-2014) e novamente Hartung (2014-2018). Lógica que tende a expressar esse caráter de continuidade, enquanto política de Estado e não de Governo. Isso pode ser considerado positivo tendo em vista o tempo que precisa para uma política começar a surtir efeito, especialmente no âmbito da educação, campo eminentemente humano e social. Essa característica do PBEFD vai de encontro às análises de Gatti e Barreto (2009); Malini (2009) de que as políticas públicas brasileiras, em especial as educacionais possuem como lógica a descontinuidade de suas propostas.

Nesse sentido, os possíveis motivos que puderam levar a essa continuidade do Programa, além do interesse empresarial discutido anteriormente no contexto de criação, podem também estar associados a uma necessidade da Sedu-ES em manter suas linhas de ação estratégica, que tem a formação de professores como um dos focos no seu âmbito de atuação. Além disso, o Programa incide na formação, diga-se, do futuro profissional que trabalhará na rede de ensino, o que é um interesse da própria Secretaria nessa formação de recurso humano. O que pode ser reafirmado com a fala de um dos gestores entrevistados deste órgão, conforme transcrição abaixo.

[...] o professor Klinger⁸⁶, que foi o secretário depois do Haroldo, ele também via o programa como uma ação importante no processo formativo. [...] o secretário Haroldo, quando voltou agora, ele tem uma preocupação muito grande com relação à formação e ele acha que, principalmente a formação inicial tem que ser muito bem feita [...] Tem essa preocupação muito grande e acho que por isso ele acaba passando de um governo para outro e acaba ficando porque realmente é uma questão de importância e de impacto disso na própria rede, porque qualquer estudante de licenciatura

⁸⁶ Cabe esclarecer que o secretário de educação Klinger foi da gestão do governador Renato Casagrande (2011-2014) e o secretário de educação Haroldo ocupou o cargo nas duas últimas gestões de Paulo Hartung (2007-2010; 2015-2018).

formado no estado ele vai atuar como educador [...]. (Entrevista, GESEDU 2).

Com relação **às atividades a serem desenvolvidas** no Programa, como dito anteriormente, elas **são previstas no contrato didático**, a ser assinado pelo estagiário, pela escola campo e pela Sedu-ES. Durante a realização das entrevistas obteve-se a informação de que a Secretaria envia um exemplar em branco dos contratos didáticos às escolas, no início de cada ano letivo. Inicialmente, o que é problematizado deste ponto é como tem sido a elaboração deste documento, tendo em vista ser o que prevê os afazeres cotidianos dos estagiários nas escolas. Em análise documental realizada, foi percebido que o referido documento é relativamente limitado se considerar que o seu preenchimento se dá mediante alternativas objetivas e não discursivas, como preveem os decretos de criação e atualização do Programa (ESPIRITO SANTO, 2010, 2014). Dos 56 contratos didáticos a que se teve acesso para esta análise, somente oito (14%) deles acrescentou alguma atividade em campo específico. Destas atividades acrescentadas, foram: participação dos conselhos de classe; participação em reuniões do conselho de escola; participação nos processos de planejamento, execução e avaliação de atividades projetos e sequências didáticas do cotidiano; compreensão do estagiário quanto o funcionamento das salas temáticas; realização de intervenções variadas no cotidiano das aulas; vivência do ambiente escolar, dentro do campo da sociologia, das atividades pedagógicas e burocráticas do contexto da escola; auxílio ao professor e ao aluno nas dinâmicas fora de sala, com o objetivo de ajudar no aprendizado; relacionamento com alunos e demais profissionais da escola.

De modo geral, portanto, foram poucos os acréscimos nas atividades a serem desempenhadas pelos estagiários, em relação à via original fornecida pela Sedu-ES às escolas campo. Além disso, não foi observado o preenchimento de outras atividades previstas para serem desenvolvidas no campo de estágio, além das alternativas para marcação com X. Desse modo, o campo subjetivo, onde poderiam ser colocadas outras atribuições dadas aos estagiários, levando em consideração a disciplina de formação/atuação e as especificidades da unidade de ensino, do total de 56 contratos didáticos, 53 deles deixaram esse campo em branco. Somente um contrato assinado é que acrescentou atividades voltadas para: informar a turma na qual o estagiário está realizando o estágio, por semestre; acrescentar estágio no setor pedagógico, dada necessidade da estagiária vinculada; atender as necessidades da unidade escolar como um todo. Outros dois contratos alteraram a forma original enviada pela Sedu-ES. Um destes retirou as opções de atividades detalhadas, deixando somente no geral e elencando como objetivos do estágio contribuir para melhor aprendizado dos alunos;

colaborar com o planejamento de aula do professor; pesquisar novas metodologias para aprimorar as aulas e subsidiar o trabalho docente. O outro configurou uma nova estrutura de contrato didático, tendo como objetivos: analisar as interações que são construídas entre o professor, os estudantes e os conteúdos de trabalho podendo ajustar a prática de ensino de forma positiva; conhecer bons exemplos de prática didática; experiência profissional para exercê-la com excelência; conhecer e compreender o formulário do Currículo Básico Comum (CBC) de Filosofia do ensino médio; auxiliar os alunos na realização de exercícios feitos em sala de aula; auxiliar na prática didática do professor; auxiliar na vivência de situações reais de planejamento de ensino; desenvolver atividades pedagógicas com alunos, sob a orientação do professor; auxiliar nos projetos educacionais.

Desta análise, portanto, suscitam questionamentos relativos à baixa necessidade de alteração de um contrato que já vem previamente definido pela Sedu-ES. Reconhece-se, por um lado, a necessidade de organização e alinhamento das ações em programas de amplitude como este, onde são contempladas escolas de todo o Estado do ES. Mas, por outro lado, importa refletir: *onde fica a realidade específica, a cultura da escola, como previsto enquanto habilidade a ser construída pelo estágio desenvolvido no Programa, conforme seus documentos prescrevem?*

Por um lado, como problematizado anteriormente, os conhecimentos trazidos como possibilidades de atividades a serem exercidas no contrato didático são amplos e abarcam dimensões importantes do conhecimento profissional docente, o que tende a contemplar todas as atividades a serem desenvolvidas no estágio do Programa. Isso, em tese, justificaria o baixo percentual de alterações encontradas nestes documentos. Por outro lado, o questionamento deste ponto da análise é sobre como esse processo de elaboração é conduzido. A análise documental realizada mostra fragilidades quanto a isso, reiterada pela fala de alguns dos entrevistados, dos três grupos selecionados. Eles concordam entre si e demonstram preocupação de a IES não participar desse processo de elaboração/construção do contrato didático, que deveria ser um plano de atividades integrado. Nesse sentido, a própria gestora do Programa na Sedu-ES entrevistada deixa claro o não envolvimento da IES na elaboração do contrato didático no modelo inicial do PBEFD, conforme transcrição abaixo.

Não, ela (a IES) recebe a cópia do que foi acordado, pelo menos no modelo atual, no outro modelo terão mudanças (risos). Esse papel que a gente quer que ela participe junto conosco, nem como Pibid que ela quem determina e nem no formato atual do bolsa (PBEFD) que o estagiário e a escola só quem faz essa definição com a interveniência da secretaria. A gente quer que elas

se envolvam mais nessa atividade de formulação desse contrato. (Entrevista, GESEDU6).

Além de referenciar claramente o não envolvimento da IES neste processo, a entrevistada ainda elucida uma situação problema com relação à prescrição demasiada da Universidade em propostas desenvolvidas nas escolas de educação básica, como no caso do PIBID. O que reforça o caráter da “parceria dirigida” problematizada por Foerste (2005), consoante à lógica da racionalidade técnica, ainda encontrada nos cursos de formação inicial. Por outro lado, a fala também infere na compreensão de que, no caso do PBEFD, a Sedu-ES e a escola, juntamente com o estagiário, definem as atividades a serem desenvolvidas no estágio do Programa. Deste ponto, cabe pensar sobre como pode acarretar num esvaziamento teórico deste processo, haja vista o nenhum envolvimento da IES nesta elaboração. Tal esvaziamento teórico compromete a autonomia universitária enquanto lócus prioritário de formação inicial de professores, como prescreve a LDB 1996, o que tende a produzir reflexos na já anunciada “crise das licenciaturas” (ARANHA; SOUZA, 2013).

Ao encontro da fala da gestora da Sedu-ES, tem o posicionamento da Formadora de Professores no curso de Pedagogia da Ufes, que reiterou, com relação ao contrato didático, e as atividades previstas para o estágio, bem como a avaliação destas que

esse material já vem pronto da instituição. Então, por exemplo, a ficha de avaliação para que ele possa continuar, porque a cada seis meses, eu acho, tem uma ficha de avaliação. Essa ficha de avaliação já vem preenchida pela escola onde o estagiário está. **Cabe a nós qual papel? Ler a ficha, que já vem o que ele desenvolveu, o que fez, qual foi a nota que alcançou e assinar essa ficha. Agora, se fez ou se não fez, a gente não tem como dizer.** Porque a ficha já vem pronta de lá. [...] Sim, da mesma forma. Já vem tudo pronto (se referindo ao contrato didático e termo de compromisso de estágio). (Entrevista, FORUFES1, grifos da pesquisadora).

Destas reflexões, portanto, merece destaque analítico o fato de a IES não estar contemplada no contrato didático, tanto em seu preenchimento quanto na assinatura deste documento. Ainda, merece destaque a percepção da formadora de que seu papel é o de assinar a ficha, que já vem pronta da escola. Sobre esse aspecto especialmente, a Ufes prescreve em sua resolução interna Cepe nº 074/2010, que deverá ser elaborado um plano de estágio, no caso, para o curricular obrigatório, junto ao termo de compromisso. Este último segue modelo padrão conforme legislação nacional de estágio. Pelo contato com os entrevistados e busca documental, foi observado que se referem a documentos distintos, e que, em sua maioria, também são padronizados, se resumindo ao termo de compromisso como adesão formal.

Nos Projetos Pedagógicos⁸⁷ dos cursos selecionados para compor a análise do PBEFD em sua execução e delimitar os grupos de entrevista relativos aos formadores envolvidos com o estágio, somente a licenciatura em Pedagogia prevê que o estudante deve formalizar o estágio não obrigatório com o termo de compromisso, conforme estabelecido pela Prograd e pela legislação federal de estágio. Por sua vez, os cursos de Letras e Matemática não prescrevem, em seus PPC, nenhuma recomendação quanto aos documentos relativos ao estágio não obrigatório, objeto deste estudo. Essa constatação implica pensar na ausência da universidade enquanto instituição formadora em propostas de estágio não obrigatório, o que demonstra fragilidade quanto a este componente da formação inicial, indo ao encontro das críticas suscitadas no mapeamento de estudos acadêmicos que versam sobre o estágio obrigatório. Tais críticas referem-se: à ausência de aspectos que demonstrem efetivamente a articulação teoria-prática na formação, a falta de produtos advindos desse processo, bem como a baixa articulação entre os atores envolvidos. Estes são aspectos que se apresentam como problematização desta análise, em consonância com outros estudos do campo (GATTI, 2010; CALDERANO, 2013b; CYRINO; SOUZA NETO, 2013, 2015). Aspectos estes que tendem a ser ainda mais desconsiderados quando se trata da modalidade não obrigatória do estágio, como pode ser percebido mediante análise dos PPC's dos referidos cursos da Ufes. Neste ponto da análise, concorda-se com Dalla Corte (2012) que as disciplinas que integram o currículo do curso devem buscar novas estratégias de interlocuções teoria-prática. Exemplos disso, as atividades interdisciplinares poderiam se aproximar mais dos estágios obrigatórios; e estes, por sua vez, serem compreendidos por todos os envolvidos na formação inicial como parte integrante deste processo de forma global e não somente em períodos específicos.

Em relação aos estágios não obrigatórios, a vivência proporcionada por eles tende a repercutir na formação profissional, haja vista o contato com a realidade que o estagiário terá. Nesse sentido, cabe igualmente esforços no sentido de articular teoria-prática e de acompanhar efetivamente este processo, promovendo uma integração entre todas as instituições envolvidas neste. Mesmo reconhecendo as limitações ainda presentes na realidade educacional brasileira da educação básica e do ensino superior. Somado a isso as atividades precisam ser planejadas no coletivo e não somente por uma via de participação institucional, como é o caso do Programa aqui analisado, onde predomina a elaboração do contrato didático pela Sedu-ES. Faz-se necessário incluir neste processo os outros atores, a saber: escolas

⁸⁷.Enviados para a pesquisadora, por e-mail, em 25 de abril de 2017 pelo Daocs (Departamento de Administração dos Órgãos Colegiados Superiores) da UFES.

campo, IES e estagiários, resgatando o que Foerste (2005) chamou de “*parceria colaborativa*”.

Pensar na perspectiva de desenvolvimento profissional cabe refletir sobre esse plano de atividades, ou como designado no Programa, contrato didático do estágio, reconhecendo que ele abarca conhecimentos bem amplos para a constituição/construção da profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002; TARDIF, 2012). Dentre estes, estão previstas atividades voltadas para o currículo da rede estadual; para o processo ensino-aprendizagem; para as avaliações deste processo; para a realidade administrativa e pedagógica das escolas campo; para as relações estabelecidas entre os profissionais da escola, basicamente.

Contudo, pensar o estágio sob esse viés de desenvolvimento profissional docente implica considerar estratégias que favoreçam a articulação teoria-prática, proporcionando no processo de formação análise, reflexão, e construção de conhecimentos da profissão na/da realidade educativa, tendo em vista a análise de situações e problemas do cotidiano escolar, o que pressupõe espaço coletivo e compartilhado de construção de conhecimento. É perceptível que ainda existem aspectos que precisam ser melhorados com relação a isso, especialmente se se considerar a fala de um dos formadores da Ufes no curso de Pedagogia vinculado ao estágio desenvolvido no Programa, sobre as atividades previstas.

Isso que eu falo, dependendo da instituição. Mas fica sempre em acompanhar o aluno, ajudar a elaborar junto com a professora, o que não acontece. Ajudar em atividades, sempre fica naquela questão da ajuda, de acompanhamento junto com o professor... É muito bonito na ficha tudo que vem, só que, a realidade o aluno assume muito mais do que está ali. Eu acho que eu teria que tirar uma foto também desse contrato para te passar. Eu vou ver se tem. [...] Muita questão de correção, por exemplo, uma reclamação que eles tem constante. Eles não planejam com o professor, não há um planejamento quando o professor vai planejar as atividades ele não participa porque tem que ficar com a turma ou tem que ficar fazendo outra coisa para a professora. Quer dizer, como é fundamental que esse aluno aprenda a planejar, acompanham esse momento de planejamento. [...] No horário de planejamento eles tem que estar suprimindo a necessidade do professor enquanto o professor vai planejar. Então, quando eu falo que deveria ser um espaço de aprendizagem é para todos os espaços, todos os momentos; agora é reunião pedagógica, ele tinha que estar lá; agora é planejamento, ele tinha que estar lá. Isso não acontece, entendeu? (Entrevista, FORUFES 1).

O trecho transcrito da fala da formadora de professores na Universidade evidencia a crítica feita ao Programa, mas cabe pensar na falta de participação desta IES na proposta, o que pode estar associada, como problematizado no contexto de influência, especialmente, à disputa política que acontece no Estado do ES entre a Universidade e a Sedu-ES. Além disso, ao papel que a Universidade traz na dinâmica acadêmica, mais voltada para a pesquisa em

detrimento do ensino; o estágio, por sua vez, tende a se aproximar mais ao ensino da forma que atualmente se estrutura e se propõe a execução.

Nesse sentido, concorda-se com os estudos acadêmicos encontrados, especialmente Calderano (2013b); Azevedo (2013); e Andrade; Martins (2017) que a **pesquisa deva ser princípio basilar de projetos de formação** como este, propondo-se que no estágio a ser desenvolvido sob essa premissa, o futuro docente assuma lugar de participante na construção do conhecimento, a partir de reflexões e de aprendizagens coletivas. A partir disso, o posicionamento adotado neste estudo compreende, com Demo (2011)

[...] a pesquisa não só como busca de conhecimento, mas igualmente como *atitude política*, sem reducionismo e embaralhamento, num todo só dialético. Aí cabe a sofisticação técnica, como cabe o seu cultivo especificamente acadêmico, desde que não desvinculado do ensino e da prática. [...] o conhecimento, gerado na academia é diferente do conhecimento comum, mas seria incompatível soberba não reconhecer neste também ‘saber’. [...] Pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como *princípio educativo* que é, na base de qualquer proposta emancipatória. Se educar é sobretudo motivar a criatividade no próprio educando, para que surja o novo mestre, jamais o discípulo, a atitude de pesquisa é parte intrínseca. Pesquisar toma aí contornos muito próprios e desafiadores, a começar pelo reconhecimento de que o melhor saber é aquele que sabe superar-se. (DEMO, 2011, p. 16-17, grifos no original).

Esse entendimento de pesquisa como princípio educativo no estágio, especialmente, pressupõe participação ativa e consciente do estagiário na construção de seus conhecimentos, de modo que, o saber que traz consigo, também seja valorizado neste processo, haja vista uma formação emancipatória. Para que o estágio seja ato educativo supervisionado, como posto na legislação que o respalda, em ambas as modalidades, é necessário que a vivência nos espaços escolares seja pautada pela pesquisa e seja mediada pela **Metodologia da Problematização**, conforme sugerem Oliveira, Vasconcellos e Berbel (2015, 2016), tendo em vista uma formação problematizadora, de superação da dicotomia teoria-prática, colocando em evidência o ensino com pesquisa. Nesta ótica, Azevedo (2013) indica que o estágio obrigatório deva capacitar o futuro docente a observar uma realidade escolar nas questões administrativas e pedagógicas, suscitando uma questão de pesquisa, recorrendo e apropriando de bibliografia para embasar a problemática, definindo objetivos para esse trabalho de investigação elaborado. Ainda, deve possibilitar aos estagiários identificar os meios para obter respostas desta problemática, aplicando o projeto de pesquisa em uma unidade de ensino, coletar, sistematizar e analisar dados. E, por fim, relatar os resultados, propondo novas alternativas metodológicas para um efetivo e contextualizado processo ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista adotado neste estudo acredita-se que tais recomendações deveriam ser dimensionadas para o estágio na modalidade não obrigatória também.

Considerando essas reflexões e propostas, merece destaque das análises empreendidas, a possível limitação do contrato didático do Programa Bolsa Estágio em não prever produtos advindos desse processo de formação no estágio, como critica Gatti (2010) com relação aos estágios obrigatórios. A informação que se obteve pelas entrevistas é que tiveram dois seminários⁸⁸, desde a criação do Programa, para apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos estagiários nas escolas, mas nenhum entrevistado conseguiu fornecer dados ou registros desse processo que pudessem ser utilizados neste estudo. As análises realizadas para esta tese corroboram a carência de produtos advindos do estágio não obrigatório proposto pelo Programa, bem como a ausência de momentos sistemáticos de socialização e de construção de novas ações/conhecimentos a partir das atividades desenvolvidas nesta modalidade de estágio.

Como dito anteriormente, o decreto de Atualização do Programa (ESPÍRITO SANTO, 2014) prevê que o contrato didático, que engloba as atividades a serem desenvolvidas pelo estagiário, deve ser construído em conjunto pelo pedagogo tutor, professor que acompanhará o estágio na escola e pelo próprio estagiário. Para acompanhamento das atividades realizadas, consta no Projeto de Implantação (ESPÍRITO SANTO, 2011), que o diretor da escola deve ter organizada uma pasta do estagiário contendo: os documentos pessoais deste; contrato de estágio ou termo de compromisso assinados; formulário de avaliação preenchido pelo pedagogo e professor que acompanha diretamente o estágio e de autoavaliação; lista mensal de frequência; relatório descritivo escrito pelo estagiário e outros documentos pertinentes. Foi percebido, principalmente pela pesquisa empírica realizada junto à Sedu-ES, que alguns destes documentos se apresentam como um bom controle da execução do estágio, como a ficha de frequência, pois esta é condicionada ao recebimento mensal da bolsa e é encaminhada pelo CIEE à Sedu-ES para efetuarem o pagamento aos estagiários. Quanto aos contratos didáticos, nem todos estavam sob o controle da Sedu-ES, haja vista que o número aproximado é de 253 estagiários ativos no ano de 2017⁸⁹, mas obteve-se acesso a 163 cópias impressas dos contratos didáticos, evidenciando falha no armazenamento e controle destes documentos.

⁸⁸ Nas entrevistas realizadas os participantes não chegaram a um consenso ou não se lembravam das datas de realização dos referidos seminários, mas uma aproximação que pode ser feita é que o primeiro ocorreu em 2012 e o outro em 2013.

⁸⁹ Segundo informações fornecidas em entrevista concedida à pesquisadora por gestora da Sedu-ES, em 18 de maio de 2017.

Na Ufes, por sua vez, também não foi possível encontrar os dados quantitativos sobre o Programa e nem os contratos didáticos, somente os termos de compromisso assinados que ficam arquivados na Prograd. Mas os termos referem-se às duas modalidades de estágio, a obrigatória e a não obrigatória. A universidade não possui, segundo os funcionários entrevistados, um sistema capaz de dar conta dessa mensuração por tipo de Programa de estágio, haja vista que não é somente o proposto pelo PBEFD. As assinaturas dos termos de compromisso e o recebimento dos estagiários ocorrem conforme demanda dos estudantes em procurar o órgão, bem como professores dos respectivos cursos para colher assinaturas. Fato comprovado pelo excerto abaixo da fala de um gestor da Ufes entrevistado que respondia pela direção da divisão de estágios na Prograd, que inclui o do Programa, o não obrigatório.

Não tenho.... o nosso sistema de estágio, nós temos um sistema, ele não está preparado pra gerar um relatório dizendo assim: 300 estudantes estão vinculados ao programa Bolsa Estágio. O sistema não dá esse relatório. No caso, o agente de integração, o CIEE, pode oferecer esse relatório, mas nós enquanto divisão de estágio não. [...] Então, a gente não interfere aqui na Prograd, a gente não acompanha, por enquanto, esse estudante lá no campo de estágio pra ver como que ele está se saindo. (Entrevista, GEUFES1, grifos da pesquisadora).

Concorda o outro gestor da Prograd/Ufes que ocupava o cargo antes do entrevistado do excerto acima, atestando o distanciamento da IES com Programas deste tipo.

Então, vou ser muito sincero com você, **a gente não tem esses dados de quantos estudantes já participaram do programa**, porque desde que ele foi criado, **a universidade**, até pelo formato que te falei da divisão de estágio, nunca pensou em avaliar o programa, **nunca pensou em ter uma preocupação mínima em relação ao programa.** (Entrevista, GEUFES 4, grifos da pesquisadora).

Os dados advindos das coletas e situações vivenciadas no campo empírico desta pesquisa denotam fragilidade no processo de acompanhamento do programa no que se refere ao controle dos documentos que registram as atividades desenvolvidas e percurso do estagiário. Foi observado, pelas disposições legais do Programa, que não há a previsão de acompanhamento das IES, o que representa uma fragilidade considerável desta proposta no âmbito da formação inicial, haja vista ser o espaço primeiro de construção dos conhecimentos da docência. No mesmo sentido observou não haver um movimento da IES para cumprir efetivamente esse papel no estágio proposto pelo Programa. Analisada a Resolução Cepe/Ufes nº 074/2010, que respalda legalmente os estágios obrigatórios e não obrigatórios na universidade prevê, consoante à legislação federal, que a supervisão destes estágios deve ser efetiva envolvendo o acompanhamento sistemático, seguindo o disposto nas normas

constantes dos PPC's. Entretanto, analisando os projetos dos cursos de licenciatura selecionados para essa pesquisa (Pedagogia⁹⁰, Letras⁹¹ e Matemática⁹², campus Goiabeiras), nenhum deles direciona como o estágio desenvolvido no Programa deverá ser acompanhado pelos professores formadores na IES. Somente o PPC do curso de Pedagogia que indica no art. 5º que todos os estudantes que fazem estágio obrigatório e não obrigatório deverão apresentar ao departamento de estágio, na primeira quinzena de cada período letivo, o comprovante de matrícula atualizado e o histórico escolar, incluindo o período letivo anterior. Percebe-se que esse acompanhamento, melhor dizendo, esse controle fica por conta de documentos a serem arquivados, e que esse arquivamento não se concentra em um local específico para isso, como demonstram as falas dos entrevistados a seguir e o contato com o campo empírico para a coleta de dados.

Ainda, dentro da própria IES há uma falta de clareza e efetividade quanto ao processo de acompanhamento das atividades desenvolvidas. Nesse sentido, afirma o formador de professores que responde pelos estágios não obrigatórios no curso de Pedagogia da Ufes sobre o acompanhamento realizado nestes.

Então, é um acompanhamento burocrático, a partir de documentos, no meu caso. Eu faço esse acompanhamento fazendo a checagem dos dados que me são trazidos. [...] E esse estágio remunerado a gente faz a checagem a partir destes documentos. [...] Se eu entendi sua pergunta, **se eu vou até às escolas para fazer esse acompanhamento, não, não faço**. (Entrevista FORUFES2, grifos da pesquisadora).

Da mesma forma se posiciona o formador de professores que responde pelos estágios não obrigatórios na Ufes enquanto coordenador do curso de Letras.

A supervisão é importante, porque eu, por exemplo, como coordenador assumindo supervisão, e, assim, não vou me furtar, fora minha face fique ameaçada, minha identidade de coordenador fique ameaçada neste momento, mas não vou me furtar a lhe dar essa informação, é o seguinte, eu não supervisiono. Eu assino dezenas de contratos de estágio e não supervisiono, por razões óbvias, eu não tenho pernas, braços, fôlego para fazer isso. **A minha única supervisão acontece burocraticamente**. (Entrevista, FORUFES3, grifos da pesquisadora).

Consoante, e mais preocupante, é a fala do coordenador do curso de Matemática da Ufes, que ainda afirma que conheceu o PBEFD mediante procura pela realização da entrevista

⁹⁰ PPC registrado pela Res. 62 e 63/2007 e enviado pelo Daocs/UFES para a pesquisadora, por e-mail, em 25 de abril de 2017.

⁹¹ PPC registrado pela Res. 46/2010 e enviado pelo Daocs/UFES para a pesquisadora, por e-mail, em 25 de abril de 2017.

⁹² PPC registrado pela Res. 58/2010 e enviado pelo Daocs/UFES para a pesquisadora, por e-mail, em 25 de abril de 2017.

desta pesquisa. O que atesta a falta de acompanhamento do estágio não obrigatório na IES, modalidade do Programa, haja vista que esse professor é também o responsável pelo acompanhamento destes, além da função de coordenação do colegiado do curso.

O primeiro contato que eu tive sobre esse programa foi com você. Sim, o meu controle é se está dentro das regras de estágio que a gente permite e se a atividade vai contribuir para a formação, a gente não permite alguns estágios que podem atrapalhar a formação do aluno. [...] **É por demanda, os alunos nos procuram, a gente analisa, autoriza, eles trazem o contrato de volta, a gente tenta manter um arquivo para controle interno, mas não é algo que a gente controla para saber a efetividade disso na formação do aluno** não faz esse tipo de estudo, acho que isso não existe no colegiado e nunca existiu também. (Entrevista, FORUFES4, grifos da pesquisadora).

A mesma percepção é expressa pelos gestores da Ufes, confirmada pelo excerto abaixo que se refere à falta de estrutura na IES para acompanhamento do estágio desenvolvido no Programa. O gestor, ainda, atesta a competitividade dentro da universidade com outros programas similares, como é o caso do Pibid.

É porque na divisão de estágios a gente trata do... veja bem, a seleção dos bolsistas para esse programa de estágio da Sedu foi feita via edital lá, não foi feita via, assim... tem que que assinar um termo, tem que ser gerenciada pela Prograd, **não existe uma estrutura, eu pelo menos não sei de uma estrutura da UFES que faça o acompanhamento desse programa**, na época que ele foi lançado, **eu acompanhei a seleção porque eu era do Pibid e tinha que trocar bolsistas porque eles estavam fazendo a opção desta bolsa do programa da Sedu** [...]. (Entrevista, GEUFES5, grifos da pesquisadora).

Reforça outro gestor da Ufes, vinculado à Prograd que afirma, conforme excerto da entrevista abaixo, que é praticamente inexistente o acompanhamento do estágio não obrigatório na IES, como é o caso do estágio oferecido pelo PBEFD.

O estágio não obrigatório, onde está o Bolsa Estágio é uma **modalidade, vamos dizer, de estágio, de muito baixo acompanhamento, porque não está ligado a um professor específico, mas um coordenador de estágio que cuida administrativamente**. Eu não tenho notícia de que esse coordenador de estágio fez um encontro ou seminário com os bolsistas, com os estagiários, não tenho notícia disso, se pode ser que tenha acontecido e eu não tenha, mas eu não sei desse tipo de ação e minha hipótese é de que não exista. (Entrevista, GEUFES3, grifos da pesquisadora).

A significativa fragilidade do Programa Bolsa Estágio quanto ao acompanhamento, relatada por quase todos os entrevistados da Ufes, como mostram os excertos acima, leva a refletir sobre a necessidade de efetivação de uma ação organizada e voltada para os estágios,

tanto por parte dos governos, quanto por parte das IES, que seja compreendida de forma ampla, global, sistêmica. Que busque articular melhor essas duas modalidades, obrigatória e não obrigatória, e até mesmo integrar Programas diferentes na realidade educacional brasileira, como acontece com o PIBID e o PBEFD, por exemplo, segundo a percepção do gestor da Universidade entrevistado, ainda que tenha clareza quanto às atribuições, processos e encaminhamentos nas instituições educacionais, tanto em nível básico quanto superior. É reconhecido o esforço das IES no sentido de melhorar o processo de formação inicial, especialmente a partir dos estágios obrigatórios, buscando uma maior integração entre todos os envolvidos. Contudo, esse processo carece de mais investimento humano e financeiro, pois ainda se observa fragilidades significativas no estágio obrigatório. Por sua vez, o estágio não obrigatório se mostra relegado a uma parte da formação, não sendo compreendido como integralizador neste percurso formativo. Somam-se a isso as estruturas administrativas das IES que, na maioria das vezes, tende a obstaculizar o trabalho de acompanhamento efetivo dos formadores, seja por dificuldades financeiras, seja por falhas na organização interna quanto às atribuições dos estágios obrigatórios na formação e a escolha dos formadores responsáveis. Essa situação se agrava ainda mais se considerar o estágio não obrigatório, haja vista não estar integrado à maioria das propostas curriculares dos cursos como componente de formação. Deste ponto, importa problematizar o pouco prestígio que as licenciaturas possuem no âmbito das Universidades e IES, de modo geral, ao supervalorizar os conhecimentos gerados pela pesquisa do que pelo ensino (DEMO, 2011), o que vem sendo refletido pela crise das licenciaturas denunciada por Aranha e Souza (2013).

Na ótica dos gestores da Sedu-ES, foi informado que acontecem reuniões para acompanhamento do Programa, mas, na verdade, da análise aqui realizada, pode-se afirmar que são mais reuniões operacionais e de lançamento do edital do Programa do que de acompanhamento das atividades desenvolvidas no estágio por ele proposto. Esses encontros não trazem reflexões didático-pedagógicas e de avaliação do percurso de formação docente, como mostra a transcrição a seguir:

De 2014 em diante nós temos as reuniões, que não acontecem com a periodicidade que a gente gostaria, por vários fatores, mas sempre na época do edital, sempre que necessário o diálogo é estabelecido, aconteceram algumas agendas na própria instituição (se referindo às IES), ou quando tem algum problema ou situação que eles queiram divulgar, elas fazem esse contato conosco. Basicamente, o papel dela até então está muito ligado aquilo que é **mais a parte legal do programa, pedagogicamente não tem muita influência**. Na verdade, nas agendas que ocorreram de 2015 para cá, quando foi o edital de 2015, um ano muito intenso com relação a isso, **eles**

mesmo (as IES) solicitaram que ocorressem uma proximidade maior da secretaria com eles. Essa reestruturação também vem para dar uma resposta a isso, nós os queremos não só como conveniados, nós os queremos como parceiros, de uma forma mais institucionalizada, e se possível até com pagamento de bolsa para dar um incentivo melhor (risos) [...] Então, no caso nós não temos uma relação de como acompanham, vai variar da instituição, da estrutura que ela tem, do olhar que ela tem sobre o estágio, se isso está na política da instituição, do formador. (Entrevista, GESEDU6, grifos da pesquisadora).

Nessa realidade, enfatiza-se a importância do envolvimento e comprometimento dos atores envolvidos em qualquer política como um dos elementos chave para o sucesso destas; êxito este que requer acompanhamento sistemático das atividades e ações propostas em seu desenvolvimento. Dadas as problematizações acerca do processo de elaboração das atividades a serem desenvolvidas e o acompanhamento destas no estágio realizado no PBEFD, buscou-se compreender o **papel dos atores no desenvolvimento do Programa** a partir do previsto nos documentos legais em comparação à percepção dos entrevistados.

Sobre esse aspecto, ainda, reflete-se especialmente com as afirmações de Stephen J. Ball em entrevista feita por Avelar (2016) no sentido de elucidar a carência desse Programa quando da relação texto para a ação. *Como pensar em criatividade num cenário de atuação dos atores, se, no caso principalmente dos formadores e gestores da Ufes nem mesmo conhecem a proposta prescrita pela Sedu-ES? E, ainda, como posso interpretar aquilo que não conheço?* No cenário observado durante a coleta de dados para esta pesquisa e de vivência como profissional no estado do ES, pode ser constatada certa resistência nas relações institucionais entre Ufes e Sedu-ES, pode-se dizer que o jogo presente é permeado por conflitos que expressam, na maioria das vezes, embates políticos e de autoridade no cenário capixaba. Um exemplo disso é a reprovação por parte de alguns formadores da Ufes da composição do Conselho Estadual de Educação, com membros nomeados pelo Secretário da Educação. Isso, no ver da Universidade fere o princípio democrático⁹³. Nesse contexto, a atuação dos atores vinculados à Ufes em propostas políticas que venham da Secretaria tende a ficar comprometida, como pode ser o caso do PBEFD que apresentou falhas no envolvimento da IES desde sua criação. A fala de uma das entrevistadas, gestora do Gefor na Sedu-ES na época da criação do Programa endossa o observado no contexto local.

[...] Outra coisa, teve algumas, por exemplo, isso eu vou te contar em off, mas por exemplo, quando a gente trouxe a Bernadete Gatti para avaliar a estrutura dos cursos de formação, tivemos uma coisa que assustou a gente foi

⁹³ No período de realização da coleta de dados da pesquisa, em reunião com membros da Anpae, seção estadual, para organização de evento dentro da UFES, essa fala aparecia de forma recorrente.

o movimento da UFES contra o nosso trabalho, questionando o porquê da secretaria de educação estar avaliando os currículos dos cursos de licenciatura do ensino superior, sendo se ela não tem que voltar-se para a escola básica. No início teve um ruído muito forte, que às vezes quando eu via, esbarravam diretamente na minha atuação profissional, chegavam nos lugares tinha até certa hostilização de alguns profissionais da UFES e , isso foi no primeiro ano, final de 2009 e início de 2010, e em 2012, se não me engano, eles fizeram um.... como a gente apresentou a pesquisa e imprimiu e distribuiu para tudo que é lugar a pesquisa, eles se sentiram muito mais incomodados e aí no ano de 2012, eles fizeram um seminário interno com os professores da instituição, dos cursos de licenciatura, através do centro de educação e convidaram a Doutora Bernadete Gatti para falar da pesquisa. Também me convidaram para participar deste evento. Menina, até me arrepio, pois tive o maior prazer, presenciar a Doutora Bernadete falando para os doutores e mestres da UFES: “_Essa pesquisa poderia ter saído daqui, porque vocês são instituição da pesquisa.” Ela foi e pontuou cada (ênfase) coisa da pesquisa e eles a aplaudiram (Entrevista, GESEDU1).

Pela análise documental realizada pôde-se perceber que os papéis prescritos para os atores do PBEFD tendem a direcionar para uma postura ativa, com a participação de todos no processo. Nesse sentido, os documentos relativos ao Programa cuidam de apresentar as funções próprias de cada ator nesse processo. Entretanto, o que se observou, nas entrevistas realizadas, é que existem algumas funções previstas legalmente que carecem de mais direcionamento, ou de uma atuação mais colaborativa.

Quanto **ao papel** prescrito para a **Sedu-ES** nos documentos do Programa analisados, direciona-se ao Cefope a função mais “pedagógica”, ou seja, uma atribuição que indica um acompanhamento didático do processo de formação desenvolvido mediante o controle, monitoramento e avaliação na execução das atividades previstas para o estagiário nas escolas. Também se espera a intervenção, caso necessário, no desenvolvimento das atividades e nas possíveis intercorrências que possam surgir no processo de formação deste estagiário. Além disso, é prevista para o Cefope a mobilização das escolas para o acolhimento e adesão ao Programa, o que representa uma função mais “política”, no sentido de articulação de interesses para garantir o sucesso do Programa na rede estadual.

Por outro lado, a Gegep, também na Sedu-ES, tem uma atribuição mais “administrativa” do Programa, como controlar o pagamento das bolsas, o número de estagiários ativos, os valores dispensados a esse pagamento, publicar o processo de seleção dos estagiários, dentre outras. Cabe esclarecer que dentro do organograma da Sedu-ES⁹⁴, o Cefope é um centro diretamente vinculado ao gabinete do Secretário de Educação, subdividido em Gerência de Estudo, Pesquisa, Qualificação e Desenvolvimento dos

⁹⁴ Disponível em: <https://bit.ly/2Vu8AZa>. Acesso em 23 fev. 2018.

Profissionais da Educação (Geped), da qual o Programa Bolsa Estágio está diretamente vinculado, e a Gerência de Qualificação Profissional (Gepro). A Gegep, por sua vez, está vinculada a Subsecretaria de Administração e Finanças, que é uma das subsecretarias subordinadas à Secretaria de Estado da Educação Geral. Junto desta, tem-se a Subsecretaria de Suporte à Educação; a Subsecretaria de Planejamento e Avaliação; e a Subsecretaria de Educação Básica e Profissional.

Essa atribuição que caracteriza os papéis dos atores vinculados a Sedu-ES no Programa evidencia uma conotação mais “pedagógica” no sentido de acompanhamento das atividades desenvolvidas, como mostra o excerto abaixo de um dos técnicos pedagógicos entrevistados que esteve mais tempo à frente da gestão do PBEFD na secretaria.

O papel da Sedu é **coordenar, acompanhar, monitorar, verificar se o estágio está acontecendo como deveria acontecer, verificar se está sendo cumprido a legislação**, [...] a Sedu tem o papel de **orientar o diretor** que vai receber esse estudante de como receber, a Sedu tem o papel de orientar o professor que vai receber o estudante, quando ela orienta o professor tecnicamente já está fazendo toda uma orientação para a escola, a Sedu tem obrigação de acompanhar os resultados, porque é nosso estudante da IES que amanhã será nosso professor, não adianta tentar separar, é fluxo, o meu estudante hoje do ensino médio, é o estudante da IES amanhã, o estudante da IES que está cursando a licenciatura é o meu professor do ensino médio no futuro ou da educação básica, não só do ensino médio. Assim, a Sedu tem um papel muito importante, não é obrigação da secretaria de educação fazer isso, mas foi um programa que foi muito bem pensado, muito bem estruturado para evitar problemas na educação básica (Entrevista, GESEDU4, grifos da pesquisadora).

Ainda, com base na análise das entrevistas realizadas com os gestores da Sedu-ES, especialmente, destaca-se o papel que a maioria destes reconhecem na execução do Programa no estado, dividindo a função mais pedagógica, atribuída ao Cefope e a função mais administrativa, referente ao pagamento das bolsas à Supet, concordando com a prescrição legal do Programa. Enquanto ator responsável pela criação da proposta no Estado, é previsível esse discurso afinado com os documentos que regem a proposta, o que enfatiza ainda mais a centralidade do papel assumido pela Secretaria nesse contexto.

Quanto à percepção dos gestores e dos formadores da Ufes entrevistados, pôde-se observar, de modo geral, certa transferência de responsabilidade para a Sedu-ES ao enfatizar que a IES recebe tudo pronto, que a Secretaria controla todo o processo, desde a elaboração à execução sem seu envolvimento mais direto. Nesta proposta, não foi percebido um reconhecimento dos participantes da pesquisa que se relacionam com o Programa enquanto

atores ativos da proposta. A fala de um gestor da Ufes abaixo transcrita confirma essa percepção:

[...] eles fazem um outro plano de atividades lá quando o aluno chega à escola, não sei se chamam de plano de atividades, mas é o mesmo objetivo, eles vão fazer algo específico para o aluno e para a escola que está realizando a atividade. [...]que é só a SEDU que precisa fazer esse plano entre ela e o aluno, sem envolver a instituição de ensino, fiquei meio preocupado em relação a isso (Entrevista, GEUFES4).

Concorda o formador da Ufes que respondeu pelos estágios não obrigatórios, como o do Programa, no curso de Pedagogia. A fala, abaixo transcrita, reforça ainda mais a transferência desta função para a Secretaria e o não envolvimento da Universidade neste processo, ao afirmar que “a gente recebe tudo pronto. Esse material já vem pronto da instituição. Então, por exemplo, a ficha de avaliação para que ele possa continuar, porque a cada seis meses, eu acho, tem uma ficha de avaliação. Essa ficha de avaliação já vem preenchida pela escola onde o estagiário está” (Entrevista, FORUFES1).

Ainda, a fala de um dos gestores da Ufes entrevistado que esteve na gestão dos estágios não obrigatórios da IES na Prograd, enfatiza o papel da Sedu-Es em oportunizar campos de estágio, o que pode ser reconhecido como um dos potenciais desta proposta. Contudo, ainda assim, como mostra a transcrição abaixo, denota não reconhecimento do papel da Universidade enquanto formadora, atrelado a uma função mais pedagógica no Programa, ao afirmar que “ela (referindo-se à Sedu-ES) organiza as vagas de estágio de todos os órgãos públicos ligados ao estado, no Espírito Santo todo. Então hoje a Seger age, eu acredito, porque quando eu saí do estágio era assim, ela passou a agir como agente de integração, ela própria, para estágio não obrigatório” (Entrevista, GEUFES2).

Deste ponto, é ressaltada neste estudo a necessidade de maior envolvimento e organização da Sedu-ES no processo de acompanhamento, dada a natureza pedagógica do papel a ela atribuído. A baixa ocorrência de encontros formativos e de divulgação de experiências tende a dificultar o processo de acompanhamento efetivo pela equipe gestora da Secretaria, que na época da realização das entrevistas estava há um ano na gestão do Programa. Nas entrevistas com a equipe foi citada a ocorrência de dois encontros com esse propósito, mas não houve um consenso quanto à data exata destes, diante da mudança recente de quadro profissional na Secretaria, bem como a ausência de registros disponibilizados para esta pesquisa. A IES, por sua vez, ao atribuir exacerbada importância à Sedu-ES na função pedagógica, de acompanhamento do Programa, pode estar abrindo um espaço importante

enquanto formadora, uma de suas funções básicas no contexto educativo da formação inicial de professores, especialmente.

Outro ator que se vincula ao PBEFD é o **CIEE como agente interlocutor deste**⁹⁵. Esse agente está previsto na legislação nacional de estágio e a Sedu-ES, mediante essa possibilidade, abriu licitação para a contratação do agente de integração que, desde o início do Programa é o CIEE. Por um lado, é reconhecida sua expertise nesse processo de abertura de edital, contratação, e seleção de estagiários no cenário nacional. O seu papel, de certo modo, também pode estar relacionado a uma demanda mais “administrativa” do que “pedagógica”, pois constatamos nos documentos legais do Programa, atribuições relacionadas ao processo administrativo de seleção, divulgação, contratação, e acompanhamento dos estagiários, cuidando da parte da remuneração e seguro para os estagiários, por exemplo. Durante a pesquisa empírica e coleta de dados, foi observado que o controle deste órgão, junto com a Secretaria, é bem estruturado em termos de relação dos estagiários, bolsas concedidas desde a criação do programa o que denota sua expertise neste campo. No âmbito do Programa Bolsa Estágio, a Sedu-ES atribui a esse agente interlocutor uma importância, de certo modo “exacerbada”, justificando sua contratação (ou os custos extras gerados a partir desta contratação). Tal importância foi manifestada no excerto abaixo da fala de uma gestora da Secretaria que respondeu a maior parte do tempo pela operacionalização do Programa, considerando o tempo previsto para este estudo (2010 a 2017).

Fantástico! Importantíssimo. Existe todo um fluxo que precisa ser cumprido e o CIEE ajuda a gente a cumprir esse fluxo, não é fácil você monitorar 1000 estudantes ao mesmo tempo, 1000 jovens, são 40, 42 IES, o CIEE, eu

⁹⁵ A Lei Federal n. 11.788/2018, vigente para o estágio, prevê agentes de integração, como o CIEE, em seu artigo 5º, que prescreve: As instituições de ensino e as partes cedentes de estágio podem, a seu critério, recorrer a serviços de agentes de integração públicos e privados, mediante condições acordadas em instrumento jurídico apropriado, devendo ser observada, no caso de contratação com recursos públicos, a legislação que estabelece as normas gerais de licitação.

§ 1º Cabe aos agentes de integração, como auxiliares no processo de aperfeiçoamento do instituto do estágio:

I – identificar oportunidades de estágio;

II – ajustar suas condições de realização;

III – fazer o acompanhamento administrativo;

IV – encaminhar negociação de seguros contra acidentes pessoais;

V – cadastrar os estudantes.

§ 2º É vedada a cobrança de qualquer valor dos estudantes, a título de remuneração pelos serviços referidos nos incisos deste artigo.

§ 3º Os agentes de integração serão responsabilizados civilmente se indicarem estagiários para a realização de atividades não compatíveis com a programação curricular estabelecida para cada curso, assim como estagiários matriculados em cursos ou instituições para as quais não há previsão de estágio curricular.

Art. 6º O local de estágio pode ser selecionado a partir de cadastro de partes cedentes, organizado pelas instituições de ensino ou pelos agentes de integração.

costumo falar que é a cola, ele é a interface entre o administrativo e o pedagógico, é a interface (Entrevista, GESEDU4).

Outra gestora da Sedu-ES que cuida mais da parte administrativa do Programa junto à Gegep, como pagamento de bolsas e controle de frequência dos estagiários também ressalta a importância do CIEE enquanto agente integrador.

O CIEE foi um parceiro importantíssimo nesse processo porque era ele quem conduzia, porque, de acordo com a lei de estágio, é interessante dizer que o programa obedecia, ele tinha uma preocupação grande com o cumprimento com o que estava na letra da lei porque isso garantia uma série de elementos, para o estagiário, para a escola enquanto preceptora de estágio, onde entrava a secretaria (Entrevista, GESEDU5).

Por outro lado, no âmbito da IES, o papel do CIEE é visto com desconfiança e com críticas, mesmo reconhecendo que sua expertise na administração de contratações de estagiários facilita o processo. Tais críticas podem ser relacionadas à vinculação deste órgão com os interesses empresariais na contratação de estagiários para a cobertura de uma demanda específica, o que tende a produzir resistências, especialmente no meio acadêmico. Essa resistência pode ser verificada mediante o excerto da fala de um dos gestores da Ufes envolvido na operacionalização do estágio do Programa na universidade.

O CIEE, na verdade, é um agente de integração e exerce uma função bem próxima das concedentes que são as empresas. [...] pelo menos ele deveria fazer, essa é a função que eu entendo, ele faz o balanceamento entre as propostas da concedente e as propostas da instituição, estando no meio disso para ajustar os objetivos da instituição estão de acordo dentro do plano de estágio e os objetivos da concedente também estão de acordo com o que é posto. Só que infelizmente isso seria um objetivo do agente de integração, mas hoje infelizmente o que faz é meramente verificar os objetivos, no caso da Sedu, colocar no plano e mandar para a instituição, ele esquece que existem os objetivos da instituição de ensino. Isso na prática, muitas vezes o CIEE coloca dentro do termo de compromisso questões que a universidade não concorda como, por exemplo, o aluno fazendo estágio no horário de aula, por falta de comunicação com a universidade porque não está fazendo esse balanceamento do que a universidade deseja e o que a concedente deseja. (Entrevista, GEUFES4, grifos da pesquisadora).

Outro gestor da Ufes entrevistado concorda com seu colega ao atrelar a intermediação do CIEE com os ideários empresariais no contexto da execução deste Programa, como mostra o trecho a seguir.

Você tem a lei de estágio que criou isso, a agência intermediadora que se constitui como centros de captação de estágio, elas se impuseram às instituições, são empresas que trabalham com a mediação dos estágios, claro

que nesta imposição é natural que a universidade se conveniasse com essas instituições, com todas elas, IEL, CIEE, todas que tivessem estágio a oferecer. [...] É aquela coisa da legislação nacional, em Brasília, algum esperto de lá que já tinha interesse no nicho econômico, que também são empresas que movimentam algum capital, colocou na lei a existência delas, você acaba tendo que passar pela intermediação delas, eu não sei como é a arrecadação, mas imagino que pela quantidade de contrato de estágios que elas intermediam não deve ser pouca coisa. (Entrevista, GEUFES5).

Ainda, o formador de professores vinculado ao curso de Letras da Ufes e que responde pelo estágio desenvolvido no Programa possui a mesma percepção quanto ao CIEE, observada no trecho de sua fala abaixo.

Olha, eu posso estar muito enganado, mas acho **que o CIEE é meio que, uma terceirização do trabalho do estado em fazer, o estado terceirizou para o CIEE.... eu posso estar falando uma mega de uma bobagem, mas é assim que eu vejo.** Tem essa instituição, o CIEE, que faz a mediação entre a Sedu e a universidade. Eu acho que para a Sedu isso é muito bom, porque tira o compromisso da própria Sedu de gerenciar o estágio, porque depois, se tiver que responsabilizar alguém ela responsabiliza a CIEE e não o estagiário e não a UFES, e para nós, assim, para nós é indiferente, fosse quem fosse, o que acontece é que, como a CIEE já está especializada em fazer isso, em fazer contrato, como eu te disse, eu venho aqui, o aluno bate aqui com o horário conflitante e eu falo que não vou assinar, a CIEE já refaz com o horário não conflitante. [...] É algo que facilita até para gente, porque se a CIEE está atenta às nossas negativas. (Entrevista, FORUFES3, grifos da pesquisadora).

Cabe esclarecer que, no caso do PBEFD, as unidades concedentes do estágio são as escolas da rede pública do ES. Contudo, a resistência sinalizada nesta parte pode estar atrelada aos estágios concedidos para empresas em outras áreas, que acabou construindo essa percepção no meio acadêmico da Universidade, especialmente. No campo educacional, e no caso do Programa em análise, a desconfiança da Ufes como IES formadora investigada pode estar relacionada à falta de articulação dos seus interesses com os das escolas, ocasionada pela inexistência de parceria efetiva na criação, implantação e desenvolvimento do Programa, como vem sendo problematizado neste estudo.

Em relação **ao papel** atribuído legalmente para as **escolas campo** envolvidas no Programa, aparecem, neste cenário, dois atores. O primeiro, o tutor de estágio, geralmente designado pelo diretor ou pedagogo da escola, que tem como função preencher o contrato didático junto do estagiário, bem como acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas na escola e informar à Sedu-ES a frequência no estágio. E o segundo, o professor que acompanhará o estagiário na disciplina em que terá contato na escola, sendo atribuída uma função de acompanhamento das funções docentes a serem observadas e desempenhadas pelos

estagiários, com o auxílio do professor regente. A análise que se faz é que existe o direcionamento legal acerca da responsabilização dos atores das escolas de educação básica pela formação profissional desses estudantes das licenciaturas⁹⁶. Não se pode afirmar com certeza como tem se dado esse processo nestas escolas e com estes atores, pois não se constituiu escopo de pesquisa, conforme autorização do então secretário de educação na época do registro desta pesquisa junto ao comitê de ética da UFJF. Contudo, pelo conteúdo das entrevistas pôde ser observado que para a Sedu-ES, especificamente, esses atores das escolas de educação básica são estratégicos, representando os verdadeiros formadores do Programa. A Secretaria atribui a eles a formação prática dos futuros professores que ali estão estagiando, como mostra a fala transcrita a seguir. Além disso, valoriza a dimensão afetiva dessa relação professor, escola e estagiário como um dos componentes da formação profissional.

Na verdade, além dos aspectos legais do estagiário com o professor orientador, com o tutor de estágio dentro da própria estrutura do programa, **nós entendemos que esses são os verdadeiros formadores do programa**, porque o professor e a escola, o pedagogo, todas as relações construídas formalmente dentro da unidade, todas as relações afetivas que se estabelecem com foco nos resultados lá, eu diria que eles são o exemplo daquilo que teoricamente muitos defendem e que estão presente na teoria de muitos, eles veem na prática esse profissional docente, na prática do processo pedagógico coordenado pela figura do pedagogo, na gestão da escola, então, eles são o exemplo prático daquilo que pretendem alcançar depois quando concluírem sua formação inicial. (Entrevista, GESEDU 6, grifos da pesquisadora).

Ainda, é reconhecida a importância da escola em receber os alunos com boa aceitação para que o processo de formação, a ser desenvolvido no Programa, flua da melhor maneira possível. Isso pode ser comprovado pela fala da gestora da Sedu-ES entrevistada que acredita que o principal papel da escola é receber “[...] esse menino de braços abertos, com muito carinho, mostrando para ele o que é o fazer docente na prática e a Sedu aproximando esses dois” (Entrevista, GESEDU 4).

Um dos gestores da Ufes entrevistado também atesta a importância do papel do professor da educação básica na formação prática do estagiário, afirmando que sua função é

[...] relatar a experiência, de mostrar para o aluno como é a dinâmica de sala de aula, clarear para o aluno, **porque nos livros, nas teorias a gente encontra**, mas o **professor tem essa função lá na prática de demonstrar mesmo o que ele passa**, o que ele vive mesmo, e juntamente com o professor formador eles vão atrelando qual a melhor teoria para aplicar na prática. (Entrevista, GEUFES 4, grifos da pesquisadora).

⁹⁶ Por derivação da Resolução CNE/CP 02/2015 pôde-se chegar a esta conclusão.

Ainda, outro gestor da Ufes entrevistado ressalta a importância dos professores tutores de estágio nas escolas de educação básica como responsáveis pela formação profissional dos estagiários. Profissional aqui, compreendido no sentido de constituição de profissão docente enquanto classe própria, acreditando que os licenciandos terão nas escolas

[...] um modelo, uma experiência, de um possível local, de uma.... assim que eu vejo, não se deve, nem ele fetichizar, idealizar o que ele fará na escola e nem a escola idealizar para ele, criar um mundo ideal para ele, ele tem que ser inserido na rotina da escola, no dia a dia, nas dificuldades, no cotidiano com os professores, diretores, conviver, conhecer a rotina da escola para saber e sentir o profissional que ele vai ser, saber que tem uma categoria de professores, que tem uma rede escolar, que ele vai fazer parte de uma categoria profissional, aprender para a vida profissional dele[...]. (Entrevista, GEUFES5).

A importância atribuída aos atores das escolas de educação básica no processo de formação inicial propiciado pelo Programa indica a aproximação dos seus pressupostos legais e as falas da maioria dos entrevistados, com o discurso que predomina no campo da formação inicial de professores, em que se valoriza o contexto prático, a escola como lócus de aprendizagem e os docentes, juntamente dos estagiários (futuros docentes), como produtores de conhecimentos nesse processo.

Contudo, especialmente pelos trechos negritados, pode ser verificada uma dicotomização da teoria e da prática na fala do entrevistado; aspecto ainda presente nos cursos de formação de professores, o que acaba se refletindo nas estruturas curriculares, ainda fragmentadas e desarticuladas. Nos estágios, que tendem a se direcionar como simples campo de aplicação prática da teoria aprendida na Universidade cabe esclarecer que teoria-prática deve ser vistos como polos indissociáveis da formação docente, consideradas suas especificidades como dimensões deste processo formativo (CANDAU; LELIS, 1991). Nessa perspectiva, compreendermos a práxis, entendida como ação consciente e historicamente situada⁹⁷, tendo em vista o atendimento das necessidades de formação cidadã e crítica. Mediante concepção freireana, teoria e prática são inseparáveis. A práxis, a relação entre estas dimensões possibilita aos sujeitos reflexão sobre a ação, desse modo, “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38). Isso pressupõe um

⁹⁷ Em Karl Marx, a práxis é entendida como atividade humana, prático-crítica consciente, tendo em vista a relação entre homem e natureza no processo produtivo. Amplia-se com Gramsci de que a práxis, é o fazer da própria história mediante interferência humana nas condições ambientais tendo em vista seus propósitos e necessidades. Neste caso, aplica-se a compreensão para a docência, de modo que o estagiário possa construir seus conhecimentos de forma ativa, consciente e crítica, a partir da necessidade básica de adquirir o saber da profissão docente.

movimento dialético do saber/fazer, exigindo do educando e educador posicionamento de reconhecimento e emancipação humana.

Nesse sentido, importa problematizar as considerações de Lüdke e Scott (2018) ao trazerem a realidade inglesa dos cursos de formação inicial de professores, haja vista a supervalorização da escola e dos conhecimentos construídos na prática, em que quase 80% da carga horária total dos cursos são destinadas a esse componente mais prático da formação, e a escola é vista como lócus prioritário para a construção destes conhecimentos. Esse movimento pode acarretar o que os próprios autores e também Foerste (2005) já discutia, sobre a retirada de autonomia da universidade brasileira enquanto IES formadora, desde sua gênese. Essa situação tende a agravar ainda mais a crise instaurada nas licenciaturas, como advertiram Aranha e Souza (2013). Nesse cenário, não pode ser desconsiderado o relevante avanço que a LDB vigente trouxe ao elevar a formação inicial de professores a nível superior, priorizando a universidade como lócus de formação. Por outro lado, a Universidade precisa rever propostas curriculares e práticas que traduzam mais as realidades vivenciadas nas escolas, e, ao mesmo tempo, cuidando para não haver o esvaziamento teórico. Ou seja, torna-se essencial o movimento constante teoria-prática para subsidiar as reflexões e as construções de saberes no percurso da formação docente. Ainda se observa grande desafio neste sentido, como já problematizado.

Quanto o **papel dos estagiários** no Programa Bolsa Estágio não estava previsto no início de sua implementação, em 2010, sendo prescrito somente a partir do Decreto de Atualização (ESPÍRITO SANTO, 2014) o que tende a indicar que sua importância veio crescendo como agente do processo de formação, em consonância com os estudos e com o discurso do campo da formação inicial de professores. De lugar de mero aprendiz esse estagiário passa a ser concebido, nos cursos de formação, como aquele que aprende e produz conhecimento profissional, sempre apoiado pelos professores (da IES e das escolas), em articulação dos conhecimentos teórico-práticos. Nessa perspectiva, concorda-se com Dalla Corte e Lemke (2015, p. 31002), que

o estágio supervisionado permite ao futuro profissional docente conhecer, analisar e refletir sobre seu ambiente de trabalho. Para tanto, o aluno de estágio precisa enfrentar a realidade munido das teorias que aprende ao longo do curso, das reflexões que faz a partir da prática que observa, de experiências que viveu e que vive enquanto aluno, das concepções que carrega sobre o que é ensinar e aprender, além das habilidades que aprendeu a desenvolver ao longo do curso de licenciatura que escolheu.

Na prescrição legal do Programa Bolsa Estágio, portanto, cabe ao estagiário o papel de participar da elaboração do contrato didático onde estarão designadas as atividades a serem desenvolvidas no estágio, cumprindo com o disposto e acatando as orientações do tutor de estágio. Além disso, prevê-se que o estagiário atua com ética, responsabilidade e compromisso com suas funções, respeitando a todos e a rotina das escolas a que estão vinculados. Todavia, pouco se observou nas falas dos entrevistados a atribuição ativa designada aos estagiários do Programa. Das 18 entrevistas realizadas, apenas seis remetem a função deste ator. Sendo assim, temos que para um gestor da Sedu-ES entrevistado, o papel do estagiário no Programa é de acompanhar o professor na condução de algumas tarefas. Portanto, a

[...] função básica do estagiário na escola é o acompanhamento do professor. As instâncias desse acompanhamento, se vai ajudar o professor a conduzir algumas tarefas, se ele vai fazer atividades de reforço de estudos com alguns alunos, com orientação ou sem do professor. (Entrevista, GESEDU5).

Complementa outro gestor da Sedu-ES de que o papel dos estagiários deveria ser o de articulador das dificuldades encontradas nas escolas com as teorias aprendidas nas IES, impactando esta realidade.

[...] nós percebemos que temos um envolvimento muito pequeno da IES e o impacto na formação tem acontecido via estagiário, ele está lá na escola, está atuando com o professor da disciplina dele e percebe que tem desafios. O que ele faz? Ele leva esse desafio para o professor dele dentro da IES e altera, vai sofrendo alterações lá dentro e altera o trabalho dele dentro da IES e complementa sua formação. (Entrevista, GESEDU2).

Partindo da visão da IES sobre o papel dos estagiários no Programa, para um gestor da Ufes entrevistado, é de auxílio ao professor, acompanhamento de atividades em sala de aula. Sendo assim, relata que os estudantes desta IES “foram trabalhar como estagiários auxiliando professores, participando e atividades, algumas delas até tendo a iniciativa de promover em locais que às vezes são desassistidos, sem muito recurso”. (Entrevista, GEUFES2). Para outro gestor da Universidade, ainda, o papel dos estagiários é de aprendizagem da profissão docente enquanto rotina de trabalho assalariado, vista como obrigação, como mostra o excerto de sua fala abaixo.

[...] no meu entendimento o estagiário é... o trabalho dele na escola é de aprendizagem, todo trabalho que ele realiza tem que ser de aprendizagem no local de trabalho, no mundo do trabalho, aquilo faz parte do mundo de trabalho das pessoas, essas pessoas que compõem a escola vão para trabalhar, não vão para ser boazinhas, são trabalhadoras, assalariadas, estão

na rotina do mundo do trabalho. E a escola cumpre a função dela, eles estão lá para cumprir uma obrigação. (Entrevista, GEUFES5).

Por outro lado, para um dos formadores da Ufes entrevistado, os estagiários têm um papel mais amplo, perpassando não somente o acompanhamento do professor em sala de aula, mas de toda a rotina escolar. O que envolve desde o planejamento às questões burocráticas, as relações com as secretarias de educação, bem como as políticas educacionais mais amplas. Para este formador, portanto, o estagiário deve ser mais ativo neste processo, como demonstra sua fala, transcrita abaixo.

Você vivenciar o estágio em uma escola é ficar na sala de aula com as crianças, pegar o modo de planejamento que aquela escola se ajustou, ir nas reuniões com seu pedagogo, com sua pedagoga da escola, da sala de aula que está fazendo estágio, para saber dos processos, fazer anotações, fazer suas vivências, participar, contribuir, inclusive, porque querendo ou não está em formação e a formação é renovada o tempo todo, tem teorias novas, tem processos novos, tem textos novos, tem pesquisas novas que está sendo dito aqui agora. (Entrevista, FORUFES2).

Ainda, o outro formador de professores da Ufes chega a criticar o papel atribuído aos estagiários, que, na sua percepção são utilizados como mão-de obra barata, afirmando que “[...] eles ainda colocam questões, assim, que eles são ‘escravizados’, e não estagiários, são os termos que eles vão trazendo. Porque eles são escravizados” (Entrevista, FORUFES1).

Destas falas especialmente, evidencia-se a complexidade que envolve designar as atribuições deste papel no percurso formativo proporcionado pelo Programa, o que ainda carece de maiores definições e acompanhamento efetivo se se deseja desenvolver uma formação docente na perspectiva de desenvolvimento profissional. Cabe retomar que o papel dos estagiários no Programa pôde ser problematizado a partir das entrevistas realizadas com os gestores que compuseram a amostra da pesquisa empírica.

Por falar em acompanhamento, **o papel atribuído a IES** neste Programa, pelos documentos analisados, especialmente ao coordenador de estágio como ator nesta instituição, é de orientar os estudantes, acompanhar as atividades desenvolvidas, elaborar, em conjunto com as escolas os contratos didáticos e termos de compromisso, avaliar periodicamente a execução do estágio nas escolas, em articulação com os profissionais desta. Estas funções, atribuídas aos formadores em um programa de estágio não obrigatório como este em estudo, se aproximam daquelas prescritas para os estágios obrigatórios, previstos no currículo da formação inicial.

É reconhecida, neste ponto, a importância da Universidade como instituição privilegiada para a formação inicial docente, dada sua tradição no ensino superior. Como

problematiza Thiengo (2018), um ponto que se destaca no modelo universitário atual é a centralidade da pesquisa, haja vista atender a demanda do mercado e tecnologia de ponta, relegando em segundo plano as ações de ensino e extensão. Também merece relevo, nessa problemática, a proletarização do trabalho intelectual, pautado pela lógica de produtividade em escala. E, por fim, a redução da formação acadêmica, dando um viés científico cada vez mais pragmático, prejudicando a reflexão sistemática e crítica. Em consonância, Nóvoa (2015) discute que excelência é um dos conceitos mais recorrentes no âmbito universitário, especialmente ao se definir o planejamento estratégico destas IES. Não é a questão de ser contrário ao discurso da excelência, mas atentar que por detrás do conceito subjaz a tendência para um produtivismo que tende a enfraquecer a profissão acadêmica, em sua essência. No que se relaciona diretamente ao estágio, cabe refletir, embasando na crítica de Nóvoa (2015), de que as universidades acabam incorporando a ideia de empregabilidade, no sentido de trazerem a formação para a preparação dos futuros empregos. Entretanto, para não recair num caráter utilitarista, o autor, ao discutir sobre o campo científico da educação, aponta para a pesquisa como forma de acolher a diversidade e procurar a convergência. Partindo desta ótica, ele indica que a formação na universidade precisa trabalhar nas fronteiras de vários conhecimentos e juntar perspectivas diferentes para a compreensão dos fenômenos educativos. Nessa ótica, compreende-se que a escola não pode mais ser vista como campo de aplicação dos conhecimentos produzidos neste meio, como se não fosse promotora da aprendizagem real, crítica e situada da futura profissão, haja vista que a realidade escolar se apresenta como lócus rico de contradições e perspectivas educacionais, das mais variadas.

Por sua vez, o papel da formação docente propiciada pelas IES precisa abandonar modelos que buscam ensino simbólico, apropriando-se

de novos conceitos, de uma formação mais flexível e engajada social e politicamente. Ultimamente, a formação do professorado precisa centrar-se em mudar a ideia que se fazia de professor aplicador de métodos e técnicas. Hoje, é preciso formar professores criadores de suas próprias práticas e materiais, além de profissionais mais atentos às mudanças que ocorrem no mundo e nas relações entre o saber e as pessoas. O grande desafio como professores-formadores, portanto, é o de prepararmos os futuros professores para o mundo e para a profissão que eles encontrarão amanhã. (DALLA CORTE; LEMKE, 2015, p. 31008-31009)

O que se observou do cotejo entre a análise documental, do contato empírico e das entrevistas realizadas é que justamente nesse papel previsto para a IES de orientação e mediação para construção de conhecimentos sobre a docência reside uma das maiores falhas da proposta estadual, tanto no âmbito da Sedu-Es, em envolver essas instituições na dinâmica

de construção e execução do Programa, quanto da UFES ao não se envolver diretamente com essa função de acompanhamento das atividades desenvolvidas neste estágio, visto sua função precípua de instituição formadora. Importa considerar essa falha, haja vista que o curso de formação inicial, juntamente da realidade escolar, é extremamente importante para as articulações que se fazem necessárias ao contexto vivenciado no estágio que decorrerá na aprendizagem da docência, futura profissão. Fragilidade expressa tanto pela falta de envolvimento da Sedu-ES, quanto da Ufes e dos formadores que a ela se vinculam. Ressalta-se, como indicador desta constatação, que a participação da Universidade investigada na elaboração do contrato didático é inexistente, o que contradiz ao acompanhamento previsto na legislação que embasa o Programa, nesta, perceptível uma função mais ativa a ser desempenhada, especialmente pela IES.

Ainda na criação do Programa, em 2010, o gestor da Sedu-ES vinculado neste período, ressalta o entendimento inicial do papel das IES, mas admite as fragilidades na execução deste.

Olha, quando a gente faz, implica a faculdade, ao conveniar a faculdade, a gente entende que exista um profissional dentro dela, que é o professor de estágio, claro que ele está muito mais ligado ao estágio obrigatório, que também era algo mais ou menos encaminhado pela secretaria de educação [...] Esse foi o entendimento. Claro, na prática muitas vezes isso não se cumpre porque, como falei anteriormente, lidamos com pessoas, a forma que cada um entende suas responsabilidades. (Entrevista, GESEDU5).

Essa fragilidade do papel da IES como ator institucional do Programa apareceu também nas falas dos entrevistados que estavam relacionados à proposta no período de sua implementação e execução, como demonstra o excerto abaixo.

As IES para gente é mais complicado porque a gente não tem um contato grande. [...] De ter algumas IES inclusive que mandaram e mail, ligaram para mim depois querendo realmente que a gente tenha um contato, preocupado realmente com esse processo de formação, situações que eles veem com estagiário na escola que eles poderiam intervir mais [...]. (Entrevista, GESEDU2).

Também para o gestor da Ufes que responde pelos estágios junto à Prograd é perceptível, pelo trecho da fala transcrito abaixo, que o acompanhamento é inexistente por parte da IES.

Então, a gente não interfere aqui na Prograd, a gente não acompanha, por enquanto, esse estudante lá no campo de estágio pra ver como que ele está se saindo. (Entrevista, GEUFES1).

Além do inexistente acompanhamento, cabe ressaltar que as falas dos entrevistados indicam que a IES assume uma função meramente burocrática, ou seja, de assinatura de termos, contratos, fichas e não de uma supervisão efetiva para direcionar as atividades desenvolvidas pelos estagiários e contribuir para a formação profissional. Nesse sentido, ressalta um gestor de estágios da Ufes que

Para ser sincero, na prática, esse plano (se referindo ao plano de estágios/contrato didático) é criado de uma via única, já vem preestabelecido pelo CIEE e pela Sedu, não sei se esse plano é encaminhado da Sedu para o CIEE, ou se é o CIEE que já tem e entra em parceria com a Sedu, mas o que eu quero lhe dizer é o seguinte, esse processo só envolve a universidade na parte final, já vem pronto do CIEE, então o coordenador ou o coordenador de estágio só vai assinar. (Entrevista, GEUFES4).

Na mesma lógica, aparece a fala do formador de professores que responde pelos estágios extracurriculares no curso de Pedagogia na Ufes, reconhecendo que não tem nem ciência da ocorrência da ficha de avaliação e ainda, ressalta o preenchimento burocrático deste documento, que envolve simplesmente atestar ou não a participação do estagiário nas atividades propostas no estágio sem verificar se realmente aconteceram.

A gente recebe tudo pronto. Esse material já vem pronto da instituição, Então, por exemplo, a ficha de avaliação para que ele possa continuar, porque a cada seis meses, eu acho, tem uma ficha de avaliação. Essa ficha de avaliação já vem preenchida pela escola onde o estagiário está. Cabe a nós qual papel? Ler a ficha, que já vem o que ele desenvolveu, o que fez, qual foi a nota que alcançou e assinar essa ficha. Agora, se fez ou se não fez, a gente não tem como dizer. (Entrevista, FORUFES1).

Concorda o outro formador de professores da Ufes que responde por essa modalidade de estágio no curso de Matemática, afirmando que esse tipo de controle das atividades desenvolvidas nunca existiu no colegiado do seu curso, haja vista que a assinatura do termo, do contrato e da ficha de avaliação é conforme vão sendo requeridos pelos alunos estagiários.

É por demanda, os alunos nos procuram, a gente analisa, autoriza, eles trazem o contrato de volta, a gente tenta manter um arquivo para controle interno, mas não é algo que a gente controla para saber a efetividade disso na formação do aluno, não faz esse tipo de estudo, acho que isso não existe no colegiado e nunca existiu também. (Entrevista, FORUFES4).

Outro aspecto que pode ser considerado dificultador no acompanhamento das atividades do Programa, por parte do orientador de estágio da IES, é a falta de atribuição de carga horária designada a isso, o que prejudica o acompanhamento efetivo se considerarmos o contexto de precarização e desvalorização do trabalho docente pelo qual passam todos os

profissionais, desde a educação básica ao nível superior. Neste caso, evidenciado pelo acúmulo de funções de coordenação e orientação de estágio não obrigatório na Ufes. Acredita-se que a remuneração para professores, tanto da educação básica quanto da IES, representa um importante estímulo para um acompanhamento mais efetivo das atividades do estágio do Programa. Aliado a condições de trabalho para garantir a ida às escolas campo.

O professor que vai acompanhar o estágio não obrigatório, em geral, é o coordenador do curso, porque ele não tem atribuição de carga horária para isso, então é mais uma ocupação que ele assume, de supervisionar, de orientar esses estágios não obrigatórios, que seria o caso desse programa também da Sedu. (Entrevista, GEUFES2).

Mediante prescrição legal do Programa Bolsa Estágio fica evidenciado que as normativas prescrevem interação entre todos os envolvidos na proposta estadual. Ainda, preveem papel específico de cada ator dentro da política, indo desde os estagiários como beneficiários; os formadores, como orientadores e articuladores; os professores da educação básica, como essenciais e indispensáveis no contexto prático da realidade escolar; os gestores, como os responsáveis pela operacionalização do Programa tanto na dimensão administrativa quanto pedagógica. A ideia central que engendra os **papeis a serem desempenhados no Programa**, portanto, é de “acompanhamento” constante das atividades desenvolvidas no estágio, de modo que todos tenham papel ativo nessa implementação/execução desta proposta. Nesse sentido, os atores previstos são vistos como agentes da formação docente, em igual medida.

Contudo, em dicionário de políticas públicas, Veiga (2015) traz a ideia de monitoramento de programas e projetos, que se aproxima da noção de acompanhamento que se pretende problematizar acerca do papel a ser desempenhado pelos atores do Programa, em especial os gestores da Sedu-ES e da Ufes, e os formadores desta universidade que, considerando suas especificidades de atuação com a docência superior, podem também ser vistos como gestores de todo um processo de formação inicial dos futuros docentes. Deixando clara a distinção entre monitoramento e avaliação de programas/políticas, o entendimento de monitoramento perpassa “atividades sistemáticas e regulares de acompanhamento contínuo da gestão e da execução, realizadas a partir de algum sistema de sinalizadores ou de indicadores para aferir se a execução está ocorrendo segundo o planejado e, ao mesmo tempo, identificar problemas que demandam correções de rumos ao longo do percurso” (VEIGA, 2015, p. 582).

Sendo assim, foi constatado que o Programa tem documentos que prescrevem e delimitam de forma clara os papeis a serem desempenhados por cada ator envolvido. Mas sua

operacionalização fica fragilizada considerando a ausência de atividades sistemáticas de acompanhamento, percebida mediante dados obtidos. A fragilidade apresentada vai ao encontro de estudos anteriores que problematizam o desenvolvimento do estágio curricular nos cursos de licenciatura (PIMENTA; LIMA, 2012; CALDERANO, 2012, 2013a, 2013b; GARCIA, 2013; BENITES; SARTI; NETTO, 2015). Cabe ressaltar, ainda, que há nos documentos legais do PBEFD, a previsão de um formulário de avaliação das atividades desenvolvidas. Entretanto, como demonstraram os entrevistados e a consulta de exemplares deste material, o registro e avaliação das atividades desenvolvidas tendem a se limitar a uma assinatura semestral, a ser cumprida burocraticamente pelos gestores e formadores do estagiário no Programa, como condição básica para o recebimento da bolsa remunerada. Torna-se necessário, portanto, o estabelecimento de parcerias mais efetivas entre as escolas de educação básica, a Sedu-ES e as universidades como instâncias centrais na/da formação desses futuros docentes. Parcerias estas que deveriam estar presentes em todos os processos e etapas do Programa, mas sabem-se as dificuldades que estas impõem na realidade dos cursos de formação inicial.

Para contribuir efetivamente com o processo formativo, Nóvoa (1995) já destacava que o desenvolvimento profissional é um processo colaborativo, portanto, exigem práticas de formação que tomem como referência a construção de dimensões coletivas. Que, por sua vez, implicam em parcerias, colaboração e proatividade de todos os envolvidos nas propostas de formação e, especificamente, de estágio, de modo que os atores se articulem a partir de um “diálogo informado” (LESSARD e CARPENTIER, apud LÜDKE e SCOTT, 2018). Para isso, torna-se necessária a construção de uma cultura coletiva em que todos se sintam responsáveis pelo processo, independentemente de serem ou não vinculados ao estágio na formação; bem como a consolidação de parcerias inter e intrainstitucionais, por meio de acordos e convênios específicos para isso. Benites, Sarti e Souza Neto (2015) concordam ao afirmar ser necessária, neste processo de formação, a construção de uma nova cultura de colaboração profissional entre a escola e a universidade, com viés do professor enquanto profissional buscando seu desenvolvimento, desmistificando a ideia de que os vínculos do estágio se dão a partir de laços afetivos e camaradagem. Nesse sentido, retomamos, com base em Imbernón (2016, p. 206), pensando especialmente nas possibilidades para o papel a ser desempenhado pelos atores no Programa aqui analisado que, para um desenvolvimento profissional docente há a necessidade de se constituir, minimamente, “*comunidades de prática*”. Essa ideia pressupõe princípios básicos, devendo ter como finalidade a informação e

transmissão de experiências práticas, compartilhando aprendizagens baseadas na reflexão conjunta; considerando que todos tem algo a ensinar e a aprender; reconhecendo que somente a colaboração ativa e a participação de todos permitirão a resolução de problemas comuns, onde haja ajuda mútua; indicando uma coordenação que desempenhe um papel de facilitador e estabeleça relações de confiança; onde todos se sintam reconhecidos. Em âmbito institucional, representa o que Foerste (2005) propôs como “parceria colaborativa”, no caso do Programa em análise, entre a Sedu-ES, Ufes e escolas de educação básica.

Para isso, portanto, pensando especificamente no PBEFD, é preciso desenvolver mais momentos de interação e socialização entre as aprendizagens construídas a partir das atividades de estágio vivenciadas. Além disso, são essenciais a aproximação e a parceria da universidade-escola, ambos enquanto lócus de formação, bem como o acompanhamento efetivo destas práticas e reflexões. Tais encontros sugeridos precisam ser pensados “enquanto processos, fluxos contínuos, espaço do encontro. As dimensões da socialização, da experiência, do coletivo ganham, nesse entendimento, um sentido e importância maior do que a busca de modelos finais a serem alcançados [...]” (GARCIA, 2013, p. 50).

Nessa perspectiva voltada para a construção de uma “*comunidade de prática*” no Programa como uma possibilidade de melhorias no processo de formação inicial propiciado pelo estágio remunerado, concorda-se com Rodrigues (2012) que, ao ser pensado como possibilidade de juntar todos os envolvidos, o estágio deixa de ser apenas burocrático e supera uma racionalidade técnica, ao promover a construção conjunta da relação universidade-escola, além de favorecer a imersão de futuros professores em contexto de trabalho, o que tende a ressignificar a formação dos futuros docentes. Somente a partir desta integração, envolvimento e comprometimento real por todos os atores dos processos da formação inicial (que não somente o estágio) pode-se pensar numa qualidade, tão proclamada pelas propostas políticas para a educação. De modo mais amplo, importa enfatizar a necessidade de se pensar a política de formação docente como um processo complexo e interligado a outras dimensões não restritas a formação inicial e o estágio, neste caso do PBEFD. O que engloba a valorização profissional, que perpassa, dentre outras dimensões, melhorias das realidades existentes, recursos coerentes e bem administrados, preocupação com o processo como um todo e não somente aferição de resultados.

3.3 POTENCIALIDADES E LACUNAS DO PROGRAMA E A CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO SUBENTENDIDA

Esta seção apresenta as potencialidades e lacunas do PBEFD, tendo em vista analisar as ações para o atingimento dos objetivos centrais do Programa. Além disso, busca elucidar o que os entrevistados sinalizam como benefícios e fragilidades⁹⁸ para a formação que se pretende desenvolver nesta proposta de estágio remunerado no curso inicial. Além disso, buscou-se compreender a concepção (ou concepções) de estágio subentendida na proposta, por meio das atividades desenvolvidas com vistas a atingir o objetivo do Programa. Para isso, a análise buscou seguir um comparativo entre o conteúdo dos documentos que o respaldam com as entrevistas realizadas com os gestores da Sedu-ES, da Ufes e os formadores desta IES.

Cabe reconhecer o desafio que esta seção representa dado o propósito central deste estudo não partir de uma avaliação da política estadual e sim de análise desta. Portanto, não se pode afirmar que se busca uma avaliação do Programa Bolsa Estágio, mas apontamentos que indiquem possibilidades e melhorias a serem consideradas neste processo de formação inicial. Além disso, toda e qualquer sugestão apresentada não indica caminhos inflexíveis, ou respostas prontas, como “receitas de bolo”, pois se sabe da complexidade que envolve processos educacionais e de formação humana, sempre passível de novos olhares, reflexões e encaminhamentos. Também cabe reconhecer a limitação deste estudo que reside em entrevistas realizadas com alguns atores envolvidos e não todos, dada autorização prévia da Secretaria⁹⁹, o que impossibilitaria avaliar a política estadual em todo o seu curso e considerando todos os contextos que a envolvem. Sendo assim, são problematizadas as ações/estratégias encaminhadas pela Sedu-ES e pela Ufes haja vista garantir que os objetivos centrais do Programa sejam atingidos.

Importa retomar que o Programa Bolsa Estágio Formação Docente, conforme os decretos que o subsidiam, em especial o de criação, tem como **finalidade contribuir para a formação profissional dos futuros professores, estreitando as relações entre teoria e prática, de modo a associar o conhecimento do conteúdo com os conhecimentos didáticos**

⁹⁸ Ao buscar compreender os benefícios e fragilidades do PBEFD em estudo, conforme escrito nos roteiros das entrevistas semiestruturadas realizadas, partiu-se da ótica dos entrevistados, a saber: os gestores da Sedu-ES, os gestores e formadores da Ufes. Pelo escopo, tempo da pesquisa e análises desenvolvidas nesta não se pretendeu avaliar benefícios e fragilidades atrelados ao contexto de resultados/efeitos (BALL, 2001) do Programa, mas no sentido de buscar entender quais as potencialidades e lacunas deste para a formação inicial docente, sob a percepção dos referidos participantes desta pesquisa. Portanto, benefício utilizado com o significado de proveito.

⁹⁹ Importa retomar que no termo de autorização assinado pelo então Secretário de Educação no ano de 2016 para registro no Comitê de Ética da UFJF ficou acordado que a amostra da referida pesquisa não abrangeria escolas e estagiários.

e metodológicos necessários à educação básica (ESPÍRITO SANTO, 2010). Desta parte da prescrição legal pode ser problematizada uma possível dissociação teoria-prática, nítida no próprio texto do decreto, ao separar os conteúdos dos conhecimentos didático-metodológicos. *Afinal, não deveriam estes ser trabalhados em contínua articulação, numa ideia de complementariedade?* Estudos do campo da formação de professores, como Candau, Lelis (1991) e Libâneo (2016), indicam que teoria-prática são polos da formação que possuem sua especificidade, mas que precisam ser compreendidos de forma indissociável no processo formativo da docência. O que corrobora essa ideia de complementariedade no processo de formação docente.

O referido decreto também prevê, especialmente no artigo 4º, que o estágio deverá proporcionar aos futuros professores o desenvolvimento da competência didática; a vivência de situações reais de planejamento de ensino, de dinâmica de sala de aula e de avaliação da aprendizagem; o relacionamento cooperativo com os profissionais da escola e pais e responsáveis pelos alunos; a colaboração produtiva no desenvolvimento das atividades docentes; a incorporação de uma cultura profissional, da cultura da escola como organização social complexa e da cultura do sistema de ensino.

Sendo assim, são objetivos centrais do PBEFD, descritos no contrato didático, que prescreve as atividades a serem desenvolvidas, disponíveis no Anexo 1:

- ✓ Consolidar os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso, estabelecendo a relação entre teoria e a prática;
- ✓ Apropriar de práticas didático-metodológicas necessárias ao cotidiano escolar;
- ✓ Adquirir experiência profissional, por meio de vivência em ambientes escolares, levando-o à interpretação da realidade educacional nas unidades de ensino;
- ✓ Proporcionar ao estagiário a reflexão contextualizada, dando condições para que se torne autor de sua própria prática;
- ✓ Vivenciar experiências reais e úteis;
- ✓ Vivenciar relacionamento cooperativo com os profissionais da educação;
- ✓ Colaborar produtivamente no desenvolvimento das atividades docentes.

Mediante análise das atividades previstas no contrato didático que organiza e orienta o estágio a ser desenvolvido, especialmente tratada na seção anterior, foi percebido que as atividades previstas estão condizentes com os propósitos centrais do Programa. Ainda, pode-se afirmar que as aprendizagens que se busca construir no PBEFD, pelo menos em termos legais/previstos, vão ao encontro de propostas de formação pautadas pelo desenvolvimento

profissional docente, que permeia conhecimentos desde técnicos, pedagógicos, didáticos àqueles relacionados à formação de cultura profissional e senso colaborativo, abrangendo os saberes próprios da docência (NÓVOA, 1995, 2012; IMBERNÓN, 2009, 2016; TARDIF, 2012).

As entrevistas realizadas, por sua vez, denotam a percepção dos participantes desta pesquisa sobre as atividades desenvolvidas no Programa. De modo geral revelam discrepância do que é proposto com o que é efetivamente cumprido, principalmente se se considerar a falta de acompanhamento e o não cumprimento das atividades previstas em contrato didático, evidenciados pelas falas dos gestores e formadores da UFES, mais adiante.

Observou-se que a Sedu-ES, como ator institucional responsável pela criação e implantação da proposta no Estado, tende a “defender” os objetivos preestabelecidos nos documentos do Programa, especialmente o que se destina a contribuir para a formação profissional dos estagiários, futuros docentes. Dessa forma, para o gestor da Sedu-ES, que estava na gerência do PBEFD na época da realização das entrevistas, essas atividades buscam

[...] propiciar que o estagiário esteja dentro da escola participando ativamente de todas as orientações. **A formação dele se dá através de uma metodologia e uma didática, inseridas nas práticas da escola** e orientando a sempre perguntar e tentar aprender e não estar lá aprendendo por osmose, mas aprendendo por compreensão e entendimento [...] pois assim vai **acontecer aprendido daquilo que a gente quer**, a associação entre teoria-prática. (Entrevista, GESEDU6, grifos da pesquisadora).

Para a técnica pedagógica responsável pelo Programa na Sedu-ES na época da realização das entrevistas, as atividades desenvolvidas, tendo em vista o atingimento dos objetivos do Programa, buscam “integrar a formação acadêmica com o que é trabalhado na rede”. Mas a mesma entrevistada reconhece que

A gente ainda não consegue monitorar se isso está sendo feito realmente do jeito que deveria. [...] Nosso desafio hoje está sendo achar instrumentos que realmente faça identificar que o programa realmente está atuando naquilo que ele precisaria, que seria atuar na formação desses professores. Apesar de toda a preocupação, de todo o trabalho que a gente tem nós ainda hoje não conseguimos ter um instrumento que nos diga realmente o impacto disso, que seria realmente uma pesquisa, levantar com esses profissionais o impacto dele na formação, que é intenção da gente ainda, isso para gente é um desafio ainda. (Entrevista, GESEDU2, grifos da pesquisadora).

O outro gestor da Sedu-ES na época de criação do Programa defende que o objetivo maior desta proposta é melhorar a qualidade da formação inicial do professor e ainda, atesta a importância dele no aspecto financeiro, como mostra sua fala a seguir.

[...] o objetivo maior era melhoria da qualidade da formação do professor, entendendo, como lhe falei anteriormente, que **desde a formação inicial, ao ter contato com a escola e com o que acontece dentro dela, o aluno teria muito mais significado daquilo que ele estuda como orientação teórica para esse trabalho dentro da escola. Esse era o objetivo maior.** [...] E também alguns objetivos que a gente pode dizer como secundários, mas não menos importantes, o fato de esse aluno poder sair de seu trabalho e estar em horas possíveis de conciliar com os estudos, porque o estagiário não pode trabalhar mais do que 4 horas diárias, **recebendo um valor que não era tão inferior a um salário mínimo mais a ajuda de custo de passagem de ônibus** [...] o que levaria esse aluno a otimizar o seu tempo de estudo e sua relação com aquele curso do qual está se preparando para ser o futuro profissional. (Entrevista, GESEDU5).

Por outro lado, para os gestores da Ufes, não houve afirmações acerca de que medida o Programa vem cumprindo com seus objetivos, dada a falta de acompanhamento efetivo. À exceção de um gestor que afirma que essa oportunidade de vivência prática do Programa é válida para formação profissional, mas reconhece que não acompanhou, no período em que esteve na direção da divisão de estágios da Prograd, as atividades desenvolvidas no estágio deste, como mostra o excerto de sua entrevista.

Esses aspectos de execução na prática eu não acompanhei, não acompanho, nunca fui lá ver uma atividade do estagiário. Mas eu vi, conforme eu te disse, na apresentação foram mostrados vídeos de estudantes em plena atividade, desenvolvendo os trabalhos com grupos de alunos, com crianças, e, como eu sei que ele está lá no ambiente onde ele vai atuar profissionalmente eu só posso entender que essa participação dele no estágio está sendo extremamente válida para sua prática profissional futura [...]. (Entrevista, GEUFES2).

Para um dos formadores do curso de Letras da Ufes, por sua vez, o Programa é importante, mas há a preocupação de que, pelos relatos de corredor observados, os alunos estejam sendo utilizados como mão-de-obra barata, maquiada pelo contrato didático, o que não colaboraria com a formação deste futuro professor, como mostra sua fala a seguir. Essa afirmação preocupa ao pensar que, por detrás desta proposta, esteja subentendida uma concepção de estágio voltada exclusivamente para os interesses do mercado, como “imitação de modelos”, e não propensa com a formação dos estagiários enquanto futuros docentes.

Eu acho importante e fico me perguntando se... essa é uma preocupação nossa no colegiado, esses alunos estão sendo utilizados como mão-de-obra barata. [...] Então, quando a coisa é feita, quando o contrato é assinado, quando as ações previstas são respeitadas, a formação para o aluno é natural. Quando aquele contrato é só uma maquiagem, essa é a sensação que eu tenho em alguns casos, aí não acontece a formação. (Entrevista, FORUFES3).

A partir dessas constatações, algumas questões surgem: *como a Sedu-ES e a Ufes vêm acompanhando as atividades no sentido de avaliar se os objetivos do Programa estão sendo, de fato, atingidos na formação dos futuros docentes, mediante vivência do estágio?* Cabe retomar, como mostraram as análises anteriores, que esse processo de acompanhamento na execução das atividades não acontece de forma efetiva, sendo compatíveis com a realidade dos estágios nos cursos de formação inicial, como mostram estudos do campo, em especial Gatti (2010), Cyrino e Souza Neto (2013). Quando questionados nas entrevistas realizadas sobre as ações e/ou estratégias desenvolvidas no sentido de avaliar o Programa, os gestores da Sedu-ES reconhecem que esse processo de acompanhamento no sentido de avaliar os resultados, impactos na formação, não acontece da forma que deveria ou como gostariam.

A análise documental realizada indica que a aprendizagem deve ser ativa no Programa, de modo a propiciar a relação teoria-prática, o que condiz com os objetivos prescritos legalmente. Contudo, os próprios gestores da Sedu-ES entrevistados concordam ao afirmarem que não houve/há estratégias específicas para avaliação das atividades desenvolvidas e aprendizagens construídas no Programa, sendo ainda um desafio na gestão desta proposta estadual. Ocupando a gerência da gestão anterior, na época da criação do Programa, afirma a entrevistada que

[...] a avaliação da unidade que se credencia para receber o estagiário, essa não foi realizada até o momento que saí da Secretaria. Não sei se depois da implantação de todas as etapas a Secretaria realizou uma avaliação. Se não foi realizado, foi uma pena [...]. Esta avaliação seria de suma importância. (Entrevista, GESEDU1).

Concorda a entrevistada que ocupa, na época das entrevistas, o cargo de técnico-pedagógico vinculado ao Programa na Sedu-ES que eles não conseguem realmente monitorar adequadamente como as ações estão sendo desenvolvidas para atingir os objetivos propostos. Para ela, este monitoramento ainda representa um desafio, portanto, na gestão do Programa Bolsa Estágio. Cabe salientar a importância deste controle para direcionar e rever condutas e ações tendo em vista o sucesso da política, ainda mais considerando o período de vigência desta, uma vez que os primeiros contratos foram assinados em 2012.

Integrar a formação acadêmica com o que é trabalhado na rede (resposta quanto ao objetivo central do Programa). A gente ainda não consegue monitorar se isso está sendo feito realmente do jeito que deveria. A gente tem a fala do aluno no questionário de avaliação, do que ele aprende. Mas será que isso realmente é uma realidade, será que realmente está fazendo impacto no processo de formação? Nosso desafio hoje está sendo achar instrumentos que realmente faça identificar que o programa realmente está

atuando naquilo que ele precisaria, que seria atuar na formação desses professores. Apesar de toda a preocupação, de todo o trabalho que a gente tem nós ainda hoje não conseguimos ter um instrumento que nos diga realmente o impacto disso, que seria realmente uma pesquisa, levantar com esses profissionais o impacto dele na formação, que é intenção da gente ainda, isso para gente é um desafio ainda. (Entrevista, GESEDU2).

A fala de um dos gestores da Ufes entrevistado, como mostra o trecho abaixo, também demonstra desconfiança com relação às ações empregadas tendo em vista o atingimento dos objetivos, acreditando que fica mais na dimensão do proposto formalmente do que o realmente executado. Entretanto, reconhece que essa é uma falha na avaliação do processo tanto da Sedu-ES quanto da Universidade, sendo, portanto, uma limitação a ser superada pelas duas gestões envolvidas na operacionalização do PBEFD.

Olha, na verdade eu vejo que isso fica mais no plano do proposto, da teoria, porque pelas experiências que eu escutei, dos relatos, pelo pouco que eu conheço do programa isso de fato não está caminhando. As metodologias que estão sendo implantadas não estão caminhando para esses objetivos. Por exemplo, você cria um contrato didático sem a participação da instituição de ensino, então, como estou atrelando teoria e prática nisso? Não vejo, porque muitas vezes a Sedu não sabe o que está sendo trabalhado como teoria aqui dentro, e eu estou colocando uma prática para o aluno que ele não tem a teoria. Não dá para falar de teoria-prática sem envolver a instituição de ensino. [...] Percebi esse distanciamento e é uma falha tanto da universidade quanto da Sedu, acontece em ambas as partes. (Entrevista, GEUFES4).

Outro gestor desta IES atesta que não há o acompanhamento das atividades e, portanto, não conseguem avaliar como estas são desenvolvidas para o cumprimento dos objetivos/finalidades do programa na formação destes estagiários, ao afirmar que “esses aspectos de execução na prática eu não acompanhei, não acompanho, nunca fui lá ver uma atividade do estagiário” (Entrevista, GEUFES2).

A fala do formador de professores do curso de Pedagogia da Ufes que responde pelo estágio não obrigatório desenvolvido no Programa atesta que o acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas acontecem somente “Em forma contratual. O estagiário se compromete a: aí vai, entende?” (Entrevista, FORUFES2). Reforçando essa afirmativa, a fala do formador do curso de Matemática desta IES ao afirmar que “a gente não tem nenhum controle desse estágio fora da universidade, não faz nenhum tipo de acompanhamento, não que eu saiba” (Entrevista, FORUFES4).

Buscando sintetizar a percepção dos atores do Programa entrevistados quanto ao encaminhamento da proposta capixaba no sentido de atingimento dos objetivos propostos para a formação inicial, foi possível notar, pelas falas destacadas, que a Sedu-ES, enquanto

ator institucional responsável pela criação do PBEFD, atesta com maior veemência que as atividades do Programa atingem aos objetivos propostos, destacando a aproximação teoria-prática. Os atores entrevistados que ocupam o cargo de gestão dos estágios na Ufes, por sua vez, afirmam que a falta de envolvimento da IES na elaboração e execução das atividades do estágio do Programa compromete a referida integração, enquanto objetivo central desta política. As falas dos formadores desta IES denotam ainda mais distanciamento do Programa tendo em vista o atingimento de seu objetivo central **de contribuir para a formação profissional dos futuros professores, estreitando as relações entre teoria e prática** (ESPÍRITO SANTO, 2010). Estes entrevistados se veem claramente distanciados de seu papel enquanto formador nesta proposta de estágio do Programa, o que compromete significativamente a eficiência dele na formação inicial docente e, conseqüentemente, de cumprir com sua finalidade central.

Dentre os benefícios elencados pela maioria dos gestores da Sedu-ES entrevistados¹⁰⁰, cinco deles atestam a importância financeira do programa por conta do recebimento da bolsa, o que contribui para ajuda aos licenciandos, num cenário que se sabe da carência deste público, em especial. Também para cinco gestores da Secretaria a vivência da sala de aula é o maior benefício do Programa, haja vista que os estagiários teriam a oportunidade de vivenciar na prática o aprendido na teoria por meio do contato com a realidade escolar. Outro benefício do Programa elencado por quatro gestores da Secretaria entrevistados é a melhoria no futuro quadro docente da Secretaria, de modo que as aprendizagens no estágio, para eles, facilitam posterior aprovação em concurso ou processo de DT da rede estadual. Três gestores da Sedu-ES também acreditam que o Programa analisado traz como benefício uma melhor qualificação profissional dos docentes da educação básica, pois influencia a dinâmica das escolas, uma vez que os estagiários trazem renovação nas práticas dos professores das escolas, muitas vezes “cristalizadas” pela experiência de mais de 10, 15 anos de exercício da docência. Outro benefício elencado por dois gestores da Sedu-ES foi a cooperação entre os profissionais da escola, aprimorada por meio da vivência no estágio do Programa. Numa dimensão mais ampla e relacionada com a constituição da profissão docente, para um gestor da secretaria, o PBEFD contribui para a quebra de paradigmas no sentido de valorizar a docência como profissão, pois o estagiário adquire novo olhar a partir do contato e com os desafios reais de ser professor. Nesse sentido, a fala de dois gestores também afirma que o Programa possibilita

¹⁰⁰ Cabe esclarecer o número de falas apresentadas não coincide com o número de gestores e formadores entrevistados, pois mais de uma resposta apareceu nas entrevistas, tanto em relação aos benefícios quanto às fragilidades do Programa.

que os estagiários adquiram conhecimentos específicos da profissão docente. Sobre as relações interpessoais, um gestor acredita que a proposta de estágio é benéfica no sentido de possibilitar a formação do ponto de vista da ética, comportamento profissional diante dos conflitos; e outro gestor acredita que o estágio desenvolvido no Programa traz como benefício a possibilidade de o futuro professor entender a realidade, a cabeça do jovem com o qual irá trabalhar.

Para os gestores da Ufes entrevistados, por sua vez, um deles acredita que o Programa é uma oportunidade dos estudantes das licenciaturas ficarem mais tempo no campo de estágio, ultrapassando a carga horária obrigatória, oportunizando mais vivência nas escolas. Outro gestor sinalizou que o estágio do Programa representa uma preparação para atividade prática, mediante inserção do estudante numa realidade de trabalho, o que o faz adquirir responsabilidade do mundo do trabalho. Nesse sentido, outro gestor atestou que enquanto benefícios do Programa tem-se a vivência do aluno, o entendimento das questões teóricas junto dos desafios da profissão no dia a dia. Para dois gestores da Ufes, ainda, o PBEFD possibilita a troca de experiências, acreditam que o estágio desenvolvido melhora as relações interpessoais, pois o estagiário aprende a se portar enquanto profissional. O benefício financeiro do programa também foi ressaltado por um gestor da Universidade entrevistado. Outro, porém, afirmou não saber dizer especificamente benefícios do Programa, mas acredita que toda oportunidade formativa é benéfica, em especial com relação à chance de experimentar a prática docente do curso de formação.

Cabe ressaltar, ainda, a fala de um gestor da Ufes sobre os benefícios do Programa Bolsa Estágio com relação à formação de todos os atores envolvidos, por resumir bem os pontos mais destacados por todos os demais.

Mas, o fato deles estarem na escola ao tempo em que estão na universidade, acessando teorias pedagógicas, fazendo debate sobre questões que dizem respeito especificamente à prática pedagógica qualifica bastante, tanto a participação dele neste debate, a significação dele neste debate que é feito na universidade, quanto é possível que problemáticas que ele vive no estágio sejam aproveitadas na universidade pela ação do estagiário que traz uma boa pergunta, por exemplo. [...] a relação dessas coisas tende a ser não só algo tenso, mas de muito aprendizado também para a escola, para os estudantes que estão ali, se você anda pelas escolas, onde tem um estagiário, até pela menor disparidade geracional, há uma aglutinação de estudantes em torno dele que é diferente, acho até que, passa pela questão de proximidade geracional [...] E o estudante vai ter uma formação mais sólida, uma formação teórico-prática mais sólida. [...] **E acho que a universidade ganha também na questão de garantir, com a realização de estágio, uma maior efetividade em seus cursos, que é uma possibilidade que os egressos do curso tenham, por**

um lado, uma formação que poderá garantir uma possibilidade de empregabilidade maior e, por outro lado, o estágio pode servir também como um momento de oferecer a universidade possibilidade de questionar o que está ensinando, acho que é interessante. E também oferece à universidade a possibilidade de, colocando o estudante em contato com o campo, ser mais bem sucedida na **permanência do estudante no curso também, acho que o estágio não obrigatório cumpre também essa função.** (Entrevista, GEUFES3, grifos da pesquisadora).

Para dois formadores da Ufes entrevistados no curso de Pedagogia os benefícios elencados dizem respeito à vivência dos estagiários com a prática docente potencializada pelo estágio. Um deles acredita que o estágio desenvolvido no Programa possibilita o confronto entre a realidade da escola pública e particular. Para outro formador, ainda, a postura da escola muda com as cobranças dos estagiários. Ainda, um deles atestou a importância financeira do estágio no Programa, pela oferta das bolsas. Por outro lado, dois formadores, um vinculado ao curso de Letras e outro ao de Matemática não conseguiram opinar por conhecer pouco do Programa em si. Isso gera certa preocupação, considerando que são formadores responsáveis pelos estágios remunerados no curso, e conseqüentemente, pelo desenvolvido no Programa. Cabe retomar neste aspecto a fragilidade na parceria entre os atores institucionais do Programa, quais sejam a Sedu-ES, IES e escolas, evidenciada pelo não conhecimento do Programa por parte do formador da IES. Essa constatação indica que é expressiva a inexistência da relação teoria-prática na execução das atividades do Programa, em especial nos cursos da Ufes analisados.

Portanto, foi possível notar, mediante percepção dos entrevistados, que o estágio desenvolvido no Programa Bolsa Estágio Formação Docente apresenta benefícios consideráveis para a formação dos futuros professores, além de melhorias nos processos pedagógicos e relacionais das escolas e das IES. Essas benesses elencadas vão ao encontro do que se discute na área, em especial se considerar as análises e reflexões trazidas por Calderano (2013a), a partir das contribuições que o estágio obrigatório traz para a formação docente. Salvas as peculiaridades de cada modalidade de estágio (obrigatório e não obrigatório), reconhecidas neste estudo, cabe enfatizar que o estágio analisado pela autora e outros pesquisadores da área, como Pimenta (2012); Pimenta e Lima (2012) se apresenta como elemento profícuo na/da formação inicial por abranger uma perspectiva interdisciplinar. Também por possibilitar superar práticas conservadoras, tanto das escolas quanto das IES. Acrescenta-se a isso a possibilidade de ser espaço promotor de investigação e produção de saberes, se bem conduzido, permeado por um ambiente colaborativo entre os pares e profissionais envolvidos, proporcionado, portanto, a construção de uma prática reflexiva.

Esses e outros aspectos merecem ser considerados ao se pensar em uma formação que vise o desenvolvimento profissional docente, no sentido de reconhecer o professor da IES, das escolas de educação básica e o estagiário enquanto formadores, igualmente importantes, na construção contínua e sistemática dos saberes próprios da docência. Nessa perspectiva, o Programa Bolsa Estágio Formação Docente se apresenta, mediante análises tecidas, como proposta da política estadual promissora num cenário que vise melhorar a formação inicial docente capixaba, em especial. Sempre deixando claro que não se constitui alternativa única, isolada, mas requer toda uma política articulada que envolva formação, qualificação e condições de trabalho docente.

Cabe destacar desta análise que aparece um conflito, ou o que Stephen J. Ball, em entrevista a Avelar (2016) chama de distanciamento do texto para a ação do Programa. As atividades previstas no contato didático são amplas e se relacionam de forma satisfatória com os saberes docentes que compõem a profissionalidade dos futuros professores (TARDIF, 2012). Contudo, os entrevistados atestam benefícios do estágio para a formação, mas, ao tratar do PBEFD, especificamente, não conferem a mesma percepção nas respostas de que a proposta venha atingindo seu objetivo central na formação. Pôde-se deduzir que as falas, especialmente dos gestores e formadores da Ufes, foram ajustadas para explicar a importância do estágio, de modo geral, na formação docente, até mesmo para valorizar ou ir ao encontro do que o discurso acadêmico e legal preconiza no campo. Foi perceptível a mudança de tônica destes participantes ao abordar o PBEFD, com exceção da Sedu-ES, que, até mesmo por ser criadora da proposta, procura enfatizar sua importância na formação dos estagiários. Por outro lado, os gestores da Secretaria entrevistados também reconhecem as limitações no sentido de verificar se as atividades estão mesmo sendo desenvolvidas como propostas nos documentos que regem o Programa.

Nesse cenário, é notório que o Programa em análise carece de melhorias, aprimoramentos a serem pensados a partir das lacunas, fragilidades. Dentre os aspectos mencionados pelos gestores da Sedu-ES, três deles reconhecem a fragilidade na relação universidade escola, atestando a falta de envolvimento das IES no Programa, bem como a necessidade de uma maior integração teoria-prática no estágio desenvolvido. Nesse sentido, um dos gestores da Secretaria entrevistado afirma a necessidade de haver mais encontros que envolvessem trocas de experiências entre a Sedu-ES, a IES e os estagiários a fim de estreitar essa relação e promover uma formação mais significativa. Um dos gestores da Sedu-ES ainda afirma que a falta de remuneração de professores tutores das escolas e das IES é uma

fragilidade em termos de integração e comprometimento. Nessa mesma linha, outro gestor da Sedu-ES concorda que uma das fragilidades do Programa é a aceitação baixa dos professores da educação básica para com os estagiários.

Em termos operacionais do Programa Bolsa Estágio, um dos gestores da Sedu-ES entrevistado alega a dificuldade de monitoramento mais contínuo, tendo em vista que o Programa abarca todo o Estado do ES. Outra fragilidade considerada por três gestores da Secretaria entrevistados, em termos operacionais, é a dificuldade em se conseguir estudantes, dependendo do curso de licenciatura e necessidade da escola, nem sempre as disciplinas que a escola precisa de estagiário tem estudantes nas IES com coeficiente de rendimento adequado ou falta mesmo de licenciandos matriculados em determinados cursos. Além desta, a falta de estagiários nas escolas, para dois gestores da Sedu-ES entrevistados, se deve por conta da localização de algumas delas ser distante ou em áreas de risco. Ainda, para um dos gestores da Secretaria, uma das fragilidades do Programa em sua execução nas escolas reside na falta de compreensão de pedagogos quanto às funções dos estagiários previstas nos contratos didáticos, o que gera conflitos sobre o que é o programa e desvios de função. Por fim, outro gestor da Sedu-ES afirmou que a formação deficiente dos estagiários afeta a rotina de trabalho da escola, como, por exemplo, erros na escrita que vai para prática de sala de aula enquanto docente.

Um dos gestores da Ufes e também professor, por sua vez, apresenta uma fragilidade considerável, relativa à concepção do Programa Bolsa Estágio enquanto política estadual, como mostra o excerto de sua resposta abaixo. Sua percepção indica uma realidade nas políticas públicas que carecem de visão estratégica, articulada, que tenha objetivos claros, definidos e de longo prazo.

O que eu disse no início, acho que a questão da gestão dele, de uma..... gestão e acompanhamento dele, do plano estratégico dele, definição da sua estratégia, se é uma ação supletiva, compensatória, porque a escola tem deficiência, então vamos compensar fazendo isso; ou se é um programa estratégico, em que teria que ter horizontes programáticos, tem que ter um programa, objetivos, finalidades, metodologias e avaliação claras, tem que ter um programa de gestão bem definido para que possa captar quais eram as metas e quais são os resultados para poder avaliar ao final o que foi alcançado, qual efeito o programa teve. [...] **Programas estratégicos são os desejáveis, mas eu vejo que a maioria que tem de programas assim, são projetos de “tapa buraco”, não tem dimensão estratégica.** (Entrevista, GEUFES5, grifos da pesquisadora).

Nesse sentido, dois gestores da Ufes atestaram sua preocupação com o desvio de função das atividades desempenhadas pelos estagiários nas escolas, de modo ser necessário

que o plano de trabalho das atividades previstas esteja coerente com a formação desenvolvida pela IES. Sabe-se, que o plano de trabalho, em si, não resolve essa questão, mas a coerência entre o que é previsto e executado trata-se de importante relação para o bom andamento das atividades desenvolvidas pelos estagiários tendo em vista o atingimento da finalidade central do Programa que é a integração teoria-prática na formação inicial docente. Contudo, a falta de debate sistematizado das ações desenvolvidas dentro da universidade, como afirma um dos gestores, tende a representar um impeditivo para esse alinhamento e enriquecimento da formação do futuro professor. Em termos administrativos, de operacionalização do convênio que regulamenta a parceria entre a Sedu-ES e a IES, para um dos gestores da Universidade entrevistado, o maior entrave do Programa é o estabelecimento de convênio entre duas instituições públicas, dadas as exigências formais e documentais específicas. Ainda, dois gestores da Universidade não opinaram sobre fragilidades e lacunas do Programa Bolsa Estágio, alegando não conhecer bem a proposta.

Finalmente, para os formadores da Ufes entrevistados, cada um deles foi sinalizando o que considera ser aspecto a melhorar no desenvolvimento da proposta, sendo unânimes em afirmar que a gestão do programa precisa ser melhorada no sentido de se ter maior acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas. Também concordam da necessidade em melhorar a integração institucional num sentido mais formador e menos burocrático, de assinatura de fichas e documentos. Sugeriram, ainda, aumento de reuniões e a revisão na preparação e formação das pessoas que trabalham na gestão do Programa a fim de ter maior acompanhamento. Para um formador, vinculado ao curso de Matemática, não foi possível apontar lacunas do Programa por não ter tido, segundo ele, “*feedback*” dos alunos que participam deste estágio. Mais uma vez aqui aparece de forma contundente à questão do acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas no estágio como principal ponto a ser melhorado na gestão do PBEFD.

Buscando um exercício analítico que visa identificar a relação das fragilidades/lacunas apontadas pelos atores do Programa entrevistados neste estudo, a pesquisa de pós-doutorado de Calderano (2012, 2013a), em especial, possibilitou esboçar, para fins de análise, um comparativo das principais fragilidades encontradas no PBEFD com o que se vê nas propostas de estágio obrigatório desenvolvidas nos cursos de formação inicial de professores no cenário brasileiro. A tentativa é para suscitar reflexões no sentido de perceber que as fragilidades do Programa não se apresentam de forma isolada. Mas carece, igualmente, de toda uma articulação de ações e encaminhamentos de escolas, IES, instâncias públicas, governamentais,

dentre outros, para se melhorar os processos formativos desenvolvidos nos currículos dos cursos Brasil afora, especialmente os relativos aos estágios, independentemente de sua modalidade. São reconhecidas, neste cenário, as diferenças entre as dinâmicas que envolvem um estágio obrigatório e não obrigatório no percurso da formação inicial. A principal delas é que o primeiro constitui requisito básico para a conclusão da graduação, logo todos os estudantes deverão cursá-lo. Sendo assim, há a previsão de um docente como formador e supervisor desta proposta na IES, que tem como função articular os conhecimentos adquiridos na universidade com os vivenciados pelos estagiários nas realidades escolares. Além disso, os conhecimentos apreendidos a partir da realidade escolar precisam estar articulados aos conhecimentos construídos no processo de formação, geralmente ocorrido nas universidades. Tudo devidamente previsto no PPC dos cursos. O estágio não obrigatório, por sua vez, não envolve todos os licenciandos, pois representa uma oportunidade de vivência profissional extra no currículo do curso, haja vista ser remunerado e não necessariamente computar nas horas totais de integralização do curso de formação, podendo ou não estar previsto no PPC dos cursos. Como visto na realidade dos cursos pesquisados na Ufes, somente no PPC do de Pedagogia estava prevista essa modalidade de estágio na formação.

Diante deste contexto, as dificuldades relativas ao estágio obrigatório existem como vem sendo problematizado ao longo deste estudo, indo de encontro ao previsto pela legislação federal de que todo estágio, seja obrigatório ou não deva ser supervisionado. Dificuldades acrescidas pelas das IES no que refere ao quadro docente com remuneração suficiente para acompanhamento efetivo de ambas as modalidades de estágio, reflexo dos cortes de verbas pelas quais as instituições vêm passando. Além disso, a falta de interesse de professores experientes no curso de formação inicial para acompanhamento das atividades de estágio, haja vista a supervalorização da pesquisa em detrimento das atividades de ensino, inserida num contexto que expressa certa crise e desvalorização das licenciaturas em âmbito universitário, especialmente.

No estudo realizado, observou-se, nesse caso, que as dificuldades encontradas tendem se agravar se considerar a não obrigatoriedade da modalidade de estágio proposta pelo PBEFD. Mas a aproximação ao longo de toda a análise tecida nesta pesquisa acerca do Programa se deve à ausência de estudos relativos ao estágio não obrigatório, conforme mapeamento realizado, e por considerar que ambas as modalidades de estágio propiciam um rico e promissor contato com a realidade das escolas de educação básica. Nessa perspectiva, se encaminham como espaço ímpar para o aprendizado significativo e sólido da docência,

indo ao encontro à possibilidade de um maior desenvolvimento profissional na formação inicial. Além disso, foi observado que as fragilidades encontradas em ambas as modalidades se aproximam de forma significativa. Nesse sentido, o quadro 13 abaixo ilustra a análise comparativa das fragilidades no estágio não obrigatório proposto pelo PBEFD e os problemas sinalizados pela literatura acerca do estágio obrigatório.

Quadro 13 – Comparativo entre as fragilidades do estágio não obrigatório do PBEFD e os principais problemas relativos ao estágio obrigatório nos cursos de formação inicial

ESTÁGIO NO PBEFD (NÃO OBRIGATÓRIO)	ESTÁGIO CURRICULAR (OBRIGATÓRIO)
- Polaridade do Programa; localização geográfica e em zonas de risco das escolas, dificultando a oferta de estagiários.	- Localização geográfica das escolas, dificultando o acompanhamento efetivo por conta de logística operacional;
- Falta de relação e parceria universidade-escola-Sedu; - Falta de relação das atividades do plano de trabalho com a formação desenvolvida na universidade.	- Distanciamento teoria-prática; - Dificuldade ou ausência de diálogo entre universidade e escola; - Atividade dispensável por ausência da contribuição de todos envolvidos;
- Falta de momentos de trocas de experiências e formação todos os envolvidos; - Exigência de regras burocráticas, assinatura de termos e fichas prejudica a formação.	- Contato inicial superficial com a prática pedagógica; - Exigência de regras burocráticas deixa opacas, obstruídas as possibilidades de aprendizado;
- Concepção do Programa não clara quanto a ser estratégico ou compensatório.	- Ausência de princípios ou parâmetros orientadores da formação; - Falta de clareza quanto ao estágio;
- Falta de acompanhamento e avaliação sistemática das atividades desenvolvidas; - Falta de remuneração a todos os envolvidos e não somente aos estagiários;	- Apoio financeiro ausente; - Sobrecarga do professor orientador da IES e do professor da educação básica.
- Desvio de função do estagiário por falta de preparo do pedagogo tutor e professor acerca do Programa e do contrato didático; - Despreparo do estagiário com conhecimentos básicos de leitura e escrita;	- Despreparo do professor da escola e do estagiário.

Fonte: Ampliado a partir de Calderano (2013a, p. 192).

Ainda, ao buscar sintetizar as análises empreendidas neste estudo, o quadro 14 a seguir apresenta as potencialidades e as lacunas do PBEFD no cenário da formação inicial de professores capixaba, considerando especialmente as entrevistas realizadas com os gestores da Sedu-ES, gestores e formadores da Ufes. Os trechos apresentados foram reescritos, com o intento de sintetizar as percepções dos entrevistados. Cabe retomar que a finalidade central do Programa, conforme seu decreto de criação é contribuir para a formação profissional dos

futuros professores pela aproximação entre teoria e prática e associação do conhecimento do conteúdo com os conhecimentos didáticos da docência.

Quadro 14 – Potencialidades do PBEFD para a formação inicial de professores, segundo os grupos entrevistados.

<p>GESTORES DA SEDU-ES</p>	<p>Quebra de paradigmas no sentido de que professor é profissão; renovação das dinâmicas das escolas e influência na formação inicial com revisitação de teorias através das vivências práticas.</p> <p>Maior aprovação no concurso e processos seletivos da Secretaria pelos egressos do Programa.</p> <p>Estagiários do Programa renovam dinâmica das escolas; para os estagiários a vivência, na prática, do aprendizado nas teorias.</p> <p>Vivência na sala de aula, integração com equipe docente, revisão da formação teórica, e importância financeira.</p> <p>Retorno às escolas como professores, renovação das dinâmicas das escolas, vivência da prática profissional.</p> <p>Importância financeira, além do contato com a realidade escolar.</p> <p>Visibilidade do Programa no ES, importância financeira.</p> <p>Troca de conhecimentos entre estudantes, escolas e IES, colocando em prática o aprendizado no curso.</p>
<p>GESTORES DA UFES</p>	<p>O campo de estágio proporciona ampliar as vivências durante a formação inicial.</p> <p>Relações interpessoais, postura profissional.</p> <p>Inserção do estudante numa realidade de trabalho, importância financeira.</p> <p>Vivência do cotidiano da profissão, trocas de experiências.</p> <p>Possibilidade de frequentar ambiente escolar, experimentar prática docente.</p> <p>Estudantes beneficiados com a vivência nas escolas ao mesmo tempo das teorias aprendidas na universidade, professores das escolas oxigenam teorias e práticas e a universidade ganha como possibilidade de empregabilidade do egresso, e questionamento de teoria e práticas ensinadas.</p>
<p>FORMADORES DA UFES</p>	<p>CURSO PEDAGOGIA: Aprendizado das contradições e desafios da realidade de escola pública. Financeiro; perfil, postura profissional; vivência da realidade.</p> <p>CURSO LETRAS: não consegue mensurar por conhecer pouco do Programa.</p> <p>CURSO MATEMÁTICA: Não conhece o Programa, o estágio de modo geral ajuda pelo contato com o supervisor na escola, por outro lado prejudica a formação nas disciplinas regulares, por diminuir tempo dos estudos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como no quadro anterior, o de número 15, traz, de forma reescrita e resumida, as lacunas do Programa Bolsa Estágio Formação Docente, sob a ótica dos gestores e formadores entrevistados, demonstradas em suas falas.

Quadro 15 – Lacunas do PBEFD para a formação inicial de professores, segundo os grupos entrevistados.

GESTORES DA SEDU-ES	<p>Lacuna no envolvimento da IES, que seja mais ativa, mais parceira; distanciamento do que o estagiário aprende na IES com o que vivencia na prática; grande número de escolas, dispersas em lugares distintos, não consegue monitorar.</p> <p>Movimento da UFES contra o trabalho, falta de atuação das universidades, especialmente as federais no campo das pesquisas das escolas de educação básica.</p> <p>Momentos entre IES, SEDU e estagiários para trocas de experiências.</p> <p>Ter estagiários para todas as escolas, mesmo as mais afastadas e em todas as áreas, pois algumas são carentes.</p> <p>Integração IES e escolas, remuneração para professores tanto das escolas quanto das IES, como no PIBID; formação deficitária dos estagiários.</p> <p>Mal entendimento dos pedagogos das escolas sobre o PBEFD, gerando intransigências como desvio de funções do estagiário.</p> <p>Não atingimento das 1000 vagas previstas para o ano.</p> <p>Firmar convênio da Sedu-ES com as IES.</p> <p>Exigência de coeficiente de rendimento dos estagiários muito altos, em algumas áreas deficitárias.</p>
GESTORES DA UFES	<p>Desvio de função dos estagiários nas escolas.</p> <p>Legislações específicas para firmar convênio entre UFES e Sedu-ES.</p> <p>Característica de programa compensatório por falhas na gestão e acompanhamento.</p> <p>Ausência de debate sistematizado com a Universidade, falta de articulação da vivência na escola com o aprendido no curso de formação inicial.</p> <p>Dois gestores não souberam informar.</p>
FORMADORES DA UFES	<p>CURSO PEDAGOGIA: Falta de acompanhamento sistemático e clareza do próprio setor da IES acerca do Programa. Maior avaliação, aproveitamento e desburocratização por parte da IES.</p> <p>CURSO LETRAS: Falta de integração num sentido mais formador, que seja além do contrato firmado burocraticamente com a Sedu-ES.</p> <p>CURSO MATEMÁTICA: por não ter feedback dos alunos, sem condições de responder.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Colocadas tais potencialidades e lacunas do Programa, a análise do conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas, ainda, permitiu inferir **sobre a(s) concepção (ões) de estágio que aparecem subentendidas na dinâmica do Programa**, considerando a ótica destes participantes. Ao problematizar tais concepções, importa situar os pilares teóricos especialmente Pimenta (2012); Rodrigues, (2012); Calderano, (2012, 2013b), que

compuseram o referencial bibliográfico desta análise. Ainda, é de importância assinalar que as concepções de estágio encontradas, no entendimento deste estudo, não são excludentes, ou seja, numa mesma proposta, como a do Programa em análise, pode ser encontrada mais de uma concepção.

Nesse sentido, resgatar Ball (2014; 2016) de que na prática a política ganha novos contornos e significados, dado o processo de recontextualização pela qual passa, é importante para compreender a análise que se apresenta em seguida. Esta é para demonstrar a relação da proposta das atividades a serem desenvolvidas, especialmente previstas no contrato didático, que compõe o termo de compromisso de estágio com as falas dos entrevistados acerca de como as atividades são realizadas ou acompanhadas. Estas percepções compõem a política em ação, conforme percepção dos grupos que compõem a amostra desse estudo.

Sendo assim, as atividades previstas no contrato didático do PBEFD, conforme registro no próprio documento, é pautado em:

- Conhecimento dos conteúdos do Currículo Básico das Escolas Estaduais;
- Práticas de planejamento, por meio de estudos coletivos e trabalho colaborativo;
- Práticas de ensino e aprendizagem, que perpassam elaboração, acompanhamento e desenvolvimento de projetos, e ainda, atuação em laboratórios das escolas;
- Práticas de avaliação da aprendizagem, que pressupõem elaborar instrumentos e avaliar os resultados, auxiliando professor regente nas intervenções.
- Práticas de integração família e escola, que preveem a participação em reuniões e encontros de pais.
- Práticas da profissão professor, com reconhecimento do espaço e da rotina escolar.

Para um dos gestores da Sedu-ES entrevistado que esteve na equipe de criação do Programa, portanto, afirma que

uma função básica do estagiário na escola é o acompanhamento do professor. As instâncias desse acompanhamento, se vai ajudar o professor a conduzir algumas tarefas, se ele vai fazer atividades de reforço de estudos com alguns alunos, com orientação ou sem do professor, porque eu como professor posso querer dinamizar a capacidade criativa do estagiário pedindo para elaborar atividades, já sendo um professor mais centralizado direciono ao estagiário as atividades a serem trabalhadas com os alunos e ele vai fazer uma mera aplicação de exercícios, sendo assim, é como cada um entende estágio, a gente não podia ter um controle, uma padronização geral de como se daria, mas o contrato didático trazia uma segurança de que as questões iriam ser combinadas. (Entrevista, GESEDU5)

Quanto à gestora da Sedu-ES envolvida com a operacionalização do Programa na época da realização das entrevistas, apresenta fala mais voltada para o objetivo prescrito nos documentos, conforme relato transcrito a seguir:

A formação dele se dá através de uma metodologia e uma didática, inseridas nas práticas da escola e orientando a sempre perguntar e tentar aprender e não estar lá aprendendo por osmose, mas aprendendo por compreensão e entendimento. A gente orienta a superintendência que nas oportunidades venha orientar os estagiários a se inteirar nas leituras, nas agendas que tiverem oportunidade, se debruçar sobre a prática da escola e sobre aquilo que está norteando essa prática, pois assim vai acontecer aprendizado daquilo que a gente quer, a associação entre teoria-prática. (Entrevista, GESEDU6).

A gestora da Sedu-Es, também envolvida com a operacionalização do Programa no período de realização das entrevistas, ainda atesta os problemas que surgem a partir da execução das atividades previstas:

Os maiores problemas que nós temos é desvio de função, eles acabarem executando partes administrativas porque o diretor às vezes está na escola no sufoco, e ele vê o estagiário como alguém que pode ajudar; eu diria que não é nem por maldade, é por realmente precisar de ajuda e ele lança mão do professor, ele lança mão de todo mundo que estiver ali para ajudar no que precisa. Só que muitas vezes ele acaba mantendo esse estagiário em funções que não seriam pedagógicas por algum tempo e a gente faz a intervenção. (Entrevista, GESEDU2).

A gestora do CIEE, agente intermediador da Sedu-ES no Programa, foi uma das entrevistadas que atestou com maior clareza o papel desempenhado pelas atividades desenvolvidas pelos estagiários, se aportando ainda mais ao documento de criação e aos documentos prescritivos do PBEFD, conforme trecho a seguir. Isso induz refletir sobre o papel mais ativo deste agente integrador num Programa como estes, e o alinhamento da fala da entrevistada com os documentos oficiais desta proposta e como que a fala foi construída para essa finalidade, de atender ao proposto, ou seja, indica o que Ball (2016) chama de atuação dos atores da política, num constante processo de recontextualização, mais aguçado no contexto da prática. Entende-se que o CIEE, enquanto agente integrador tem que prestar “contas” à Sedu-ES pelo controle das bolsas pagas mensalmente aos estagiários, logo, a necessidade de se inteirar mais para construção e execução de papéis dentro da proposta. O excerto a seguir indica isso:

As atividades, na verdade, do programa são padronizadas e que atendem as duas demandas. Pedagogia está mais ligado ao pedagogo do turno, no acompanhamento, atendimento aos estudantes, atendimento aos pais dos

estudantes, toda a parte de planejamento, participar de conselho de classe, alguma demanda específica, enfim, junto ao pedagogo. As licenciaturas específicas é o objetivo dos estudantes estarem em sala de aula apoiando, auxiliando o professor daquela disciplina, só que existem também algumas atividades que, por exemplo, não vai ficar 4 horas dentro da escola com a mesma disciplina, de repente tem algumas escolas que tem duas ou três aulas por semana, não conheço a grade, mas tem outras atividades que ele poderá desenvolver no momento que o professor daquela licenciatura não esteja lá, como pesquisa na biblioteca e apresentar para o professor depois, propor algum tipo de atividade daquela licenciatura, conhecer o projeto pedagógico do curso, eles se envolvem muito em eventos dentro da escola, como Olimpíadas de Matemática, Ciências, jogos, de participar de todas essas ações que estão dentro da escola. [...] ele tem que conhecer o projeto do curso, tem que estar junto, participando do planejamento com o professor, fazer essa troca junto ao professor da licenciatura, realizar pesquisas para verificar o que pode propor em termos de aulas diferentes, em determinados momentos que a aula não está acontecendo ele está lá para desenvolver esse tipo de trabalho. E isso tudo a gente passa para o estudante no momento da convocação (Entrevista, GESEDU7).

Em relação aos gestores da UFES entrevistados, de modo geral, assim como os professores formadores, as falas quanto às atividades desenvolvidas pelos estagiários no Programa denotam falta de acompanhamento destas e distanciamento do que é prescrito nos documentos com o que efetivamente acontece, seja por falta de clareza quanto às atividades do Programa e, mais ainda, pela falta realmente de acompanhamento efetivo por parte da Universidade. Somente um destes gestores deixa claro, pela fala transcrita abaixo, a discrepância existente entre o que é proposto por tais documentos e o que efetivamente acontece, na prática. Os demais entrevistados não manifestaram nenhuma resposta quando perguntados sobre as atividades que são desenvolvidas no Programa em análise. Nesse contexto, o entrevistado afirma que

Eu estava notando que uma das principais que colocam é auxiliar no desenvolvimento de competência didática e na vivência de situações reais de planejamento de ensino, dinâmica da sala de aula e avaliação da aprendizagem, são as principais atribuições que eles colocam e que se repetem e diversos outros termos dos alunos. [...] Teve uma aluna de História que me relatou alguns casos que aconteciam, ela participava deste programa da SEDU e faz o curso de História aqui na Universidade, ela me relatou diversos problemas que acontecem, como por exemplo, ela foi utilizada inúmeras vezes para fazer o papel do professor quando ele está de atestado, quando tem aula vaga eles colocam esses alunos para dar aulas, ela foi vítima de assédio por parte de um funcionário da escola, e, assim, inúmeras coisas que ela foi me relatando que eu parei para pensar no papel do professor que está acompanhando, onde que entra, onde que dá suporte em relação a essas coisas. Conversando com ela toquei nesses assuntos e ela disse que era passado ao professor orientador e ele dizia para mudar de escola, toda a questão que te falei, ausência mesmo do acompanhamento por parte dos professores formadores desses alunos. (Entrevista, GEUFES4).

Por sua vez, os formadores da UFES que acompanham os estágios não obrigatórios nos cursos de Pedagogia, Letras e Matemática, três deles atestam desvio de função nas atividades desenvolvidas e falta de acompanhamento, tanto por parte de alguns docentes das escolas campo, quanto da IES, como mostra o excerto a seguir, do formador do curso de Pedagogia entrevistado:

Isso que eu falo, dependendo da instituição. Mas fica sempre em acompanhar o aluno, ajudar a elaborar junto com a professora, o que não acontece. Ajudar em atividades, sempre fica naquela questão da ajuda, de acompanhamento junto com o professor... É muito bonito na ficha tudo que vem, só que, a realidade o aluno assume muito mais do que está ali. [...] Muita questão de correção, por exemplo, uma reclamação que eles tem constante. Eles não planejam com o professor, não há um planejamento quando o professor vai planejar as atividades ele não participa porque tem que ficar com a turma ou tem que ficar fazendo outra coisa para a professora. Quer dizer, como é fundamental que esse aluno aprenda a planejar, acompanham esse momento de planejamento. [...] No horário de planejamento eles tem que estar suprindo a necessidade do professor enquanto o professor vai planejar. Então, quando eu falo que deveria ser um espaço de aprendizagem é para todos os espaços, todos os momentos; agora é reunião pedagógica, ele tinha que estar lá; agora é planejamento, ele tinha que estar lá. Isso não acontece, entendeu? (Entrevista, FORUFES1).

Sobre esta dicotomia entre o prescrito e o observado nas atividades desenvolvidas, concorda o professor formador do curso de Letras da UFES entrevistado:

No que está escrito é acompanhar professor e montar material didático. [...] não das ações que são realizadas, mas as ações que são descritas nos contratos, porque, vem, acompanhar professor e às vezes, os verbos são acompanhar, auxiliar, eu estou puxando da memória, acompanhar, auxiliar e tem produzir material didático. É o que eu mais vejo, mas não consigo ter, infelizmente, fazer um levantamento [...] Agora, já vi coisas esdrúxulas escritas, como lhe disse, tipo atendimento de pais ou qualquer coisa nesse sentido que vem escrito, conversando com aluno ou outro que faz contrato de estágio, que faz estágio nas escolas do estado, eles falam que a diretora coloca na biblioteca (Entrevista, FORUFES3).

Das falas trazidas acima, é perceptível o argumento dos gestores da Sedu-ES mais afinado com as atividades previstas no contrato didático, o que é previsível, considerando que são gestores envolvidos na criação e na execução deste Programa no âmbito da Secretaria. Observou-se, pelas análises empreendidas, que a Sedu-Es não consegue acompanhar na prática como as atividades do Programa são desenvolvidas, daí articular mais o discurso aos preceitos legais deste. Quanto aos gestores da Ufes, observou-se, no geral, um silenciamento significativo quando indagados sobre as atividades desenvolvidas pelos estagiários do Programa nas escolas, o que reforça a constatação do não acompanhamento por parte da IES,

em especial da Prograd, onde situam esse grupo de gestores . A percepção dos formadores dos cursos da Universidade analisados não se relaciona muito com o prescrito no contrato didático e, ainda, denuncia desvios de função dos estagiários nas realidades escolares que estão inseridos. Um gestor da própria Sedu-Es também reconhece essa situação, associando à subjetividade das pessoas envolvidas no Programa, em especial os diretores das escolas campo.

Pela análise exposta, percebeu-se que, no âmbito dos textos, a política analisada reflete importância dada ao conjunto de atividades que compõem a profissionalidade docente. Nesse sentido, o contrato didático do PBEFD é bem amplo, diversificado, abrangendo atividades de planejamento, de execução de metodologias e projetos de intervenção, de acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem, de vivência da rotina escolar. Entretanto, como verificado em discussões anteriores, o ponto nevrálgico da questão é a política em prática, configurada pelo inexistente acompanhamento das atividades realizadas pelos estagiários, especialmente no âmbito das IES, o que compromete a integração teoria-prática, logo, o desenvolvimento profissional docente, a ser propiciado pelo Programa.

A amplitude com que são previstos os objetivos prescritos do PBEFD, especialmente pelas atividades indicadas no contrato didático se aproximam a uma concepção de estágio mais crítica, reflexiva, ou, como Calderano (2013a; 2013b) classifica, em “**estágio como momento da práxis**”. Isso pressupõe dois aspectos básicos: pesquisa como método de formação dos futuros professores e investigação da realidade, bem como docência compartilhada, que requer espaço efetivo de construções conjuntas de saberes/fazeres. Entretanto, mostrou-se evidente a falta de atrelamento às IES o desenvolvimento das atividades propostas. Esse ponto é uma fragilidade considerável do Programa em estudo, haja vista que, para ser uma proposta que supere a dicotomia teoria-prática, como expressa seu objetivo central, as atividades desenvolvidas no estágio precisam ser pautadas e acompanhadas mediante integração entre a escola, a Sedu-Es e a Ufes, compondo o que Foerste (2005) chama de “parceria colaborativa”.

Ao ressaltarem a importância financeira do Programa aparece a concepção de estágio enquanto “**recebimento de bolsa**”. Desta concepção a ênfase é na remuneração como principal fator de contribuição do Programa à formação inicial. Não deixa de ser pertinente essa característica marcante do PBEFD haja vista ofertar estágio não obrigatório remunerado, e, ainda, contribuir para a realidade e necessidade de subsistência dos cursistas das licenciaturas, especialmente. Por isso, importa destacar a relevância de propostas como esta

no curso de formação inicial tendo em vista o estímulo às funções laborais que se voltem para a docência. A preocupação que decorre deste ponto, como problematiza Colombo e Ballão (2014), de representar mão de obra de baixo custo, atendendo aos interesses empresariais, ou seja, exclusivamente mercadológico. Essa preocupação, inclusive, apareceu na fala do formador da Ufes, responsável por essa modalidade de estágio no curso de Letras e coordenador do colegiado.

Outra concepção de estágio que apareceu subentendida nas falas dos entrevistados, acerca de sua compreensão do Programa cotejadas com a finalidade expressa nos seus documentos legais, é a “**inserção profissional**”, em que as atividades desenvolvidas no estágio do PBEFD valorizam o contexto prático, onde a escola aparece como lócus essencial à constituição da profissionalidade (TARDIF, 2012; NOVOA, 2015).

Também foi identificada como concepção de estágio que perpassa o Programa, especialmente nas falas dos gestores da Sedu-ES, aquela em que o estágio é visto como “**contato inicial com a prática pedagógica**”. Pelas falas dos entrevistados foi observada a pertinência de os estagiários vivenciarem a realidade profissional. Por outro lado, os estudos do campo indicam, no caso do estágio obrigatório, que essa concepção pode se apresentar limitada, pois nesta há uma orientação pontual do professor ao estagiário, situada no tempo previsto no estágio; não há reflexão sistemática entre professor da escola, estagiário e professor formador da IES (CALDERANO, 2013b). Entende-se que, se a interação entre todos os atores institucionais do Programa é falha, logo, não existe a possibilidade de desenvolver a reflexão sistemática das atividades desenvolvidas, necessária ao desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1995, 2015; IMBERNÓN, 2016).

Por fim, outra concepção de estágio subentendida no PBEFD, evidenciada pelas falas dos entrevistados, especialmente pelos gestores e formadores da Ufes, é a de “**cumprimento burocrático**”, expressa pela assinatura de documentos, relatórios, folhas de frequência, dentre outros. Ficou claro, das análises empreendidas, que o acompanhamento acontece mais nesta forma burocrática do que efetiva reflexão sistematizada sobre a vivência proporcionada pelo estágio do Programa. Um dos formadores entrevistado, vinculado ao curso de Letras, quando perguntado sobre o acompanhamento das atividades desenvolvidas no Programa responde que se considera um “assinador de contratos e relatórios” (Entrevista FORUFES3). Nesse sentido, o Programa Bolsa Estágio acaba não correspondendo ao seu objetivo central, como previsto em documentos, que é promover integração teoria-prática como forma de melhorar a formação inicial. Somado a isso, preocupa o fato de que alguns entrevistados, especialmente

os formadores de professores da Ufes, nem mesmo terem ciência do Programa, e não se disporem de um controle acerca dos alunos vinculados ao estágio não obrigatório, mesmo respondendo por eles nesta IES.

Estas foram as concepções possíveis de identificar pela análise empreendida. De modo geral, ficou evidente uma distância entre o que é previsto pela legislação relativa ao PBEFD, com o que vem sendo executado, sob o olhar dos participantes desta pesquisa, prejudicando o atingimento do objetivo central do Programa analisado neste estudo. Esse distanciamento, por sua vez, tende a reforçar a dicotomia teoria-prática, ainda veemente no campo da formação de professores, refletindo no comprometimento do desenvolvimento profissional docente, especialmente no percurso da formação inicial.

À GUIA DE CONCLUSÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o Programa Bolsa Estágio Formação Docente enquanto política estadual voltada ao estágio não obrigatório na formação inicial de professores, problematizando suas potencialidades e lacunas para o desenvolvimento profissional docente, haja vista a integração teoria-prática. E especificamente, buscou-se identificar o cenário, as motivações e os princípios norteadores da criação e implantação do Programa, situando-o no conjunto mais amplo das políticas de estágio na formação inicial de professores; caracterizar e analisar o papel de diferentes atores na criação, lançamento e operacionalização do Programa; mapear e compreender as atividades formativas previstas, bem como as concepções de estágio subentendidas no Programa e, evidenciar as potencialidades e as lacunas deste Programa para/na formação inicial docente, em especial quanto à integração teoria-prática. As considerações que ora se apresentam são tecidas a partir do resgate dos objetivos, norteadores de toda a análise empreendida neste estudo.

As políticas educacionais podem ser situadas num contexto pautado pelo discurso da qualidade, e, partindo do interesse das análises empreendidas neste estudo, as políticas de formação docente assumem centralidade para o atingimento da dita qualidade. Para tal, grande parte dos programas propostos é orientada por instituições vinculadas a organismos internacionais, haja vista que, no baixo quantitativo de recursos destinados pelos Estados para execução das políticas propostas, estes OI cumprem um papel de financiadores destas.

Ao assumir centralidade no contexto político, é notório o resgate da importância da figura do professor e de seu processo de formação, que parte especialmente da meta 15 do PNE, como discutido no capítulo que tratou especialmente do contexto de influência política no campo. As pesquisas acadêmicas, conforme mapeado neste estudo, também valorizam as representações, a construção da profissionalidade e os saberes envolvidos nesse percurso formativo. Nessa perspectiva, percebe-se a valorização do contexto prático da formação e dos componentes que propiciem maior integração teórico-prática, como neste caso, o estágio. Pautado pela lei federal 11.788/2008, o estágio deve ser ato educativo neste processo formativo, haja vista propiciar a inserção na realidade profissional destes futuros docentes, tanto na modalidade obrigatória, como parte da CH de formação a ser cumprida nas matrizes curriculares, como na modalidade não obrigatória, enquanto estágio remunerado, como forma de complementar esse currículo obrigatório e auxiliar financeiramente esses estudantes a se

manterem vinculados a um curso superior. O Programa Bolsa Estágio Formação Docente, analisado nesta tese, se situa, portanto, neste cenário.

Enquanto fatores motivadores da criação desta proposta estadual, além dos interesses empresarias que direcionam a política capixaba (RAINHA, 2012), foi percebido o interesse da Sedu-ES em impactar a formação inicial no Estado, considerando estudo realizado por Gatti e Nunes (2009) que mostrou a fragilidade existente nos currículos de licenciaturas do ES. Consoante, as análises realizadas nesta tese evidenciam, especialmente pelas entrevistas realizadas, a utilidade da formação profissional para os estagiários das licenciaturas, haja vista que representam os futuros professores da rede estadual de educação básica. Ainda, cabe reconhecer que propostas políticas em nível estadual como a que se buscou analisar são de extrema importância nesse contexto, devendo ser entendidas e valorizadas. A nosso ver, a iniciativa no Estado de um programa de estágio tende a representar um bom ponto de partida para contribuir com a melhoria da formação inicial. Todavia, também cabe considerar que “uma andorinha sozinha não faz verão” numa realidade tão complexa como a que se tem na política educacional brasileira. Nessa perspectiva, acredita-se na necessidade de propostas mais orgânicas e sistemáticas voltadas para a formação, valorização e condições de trabalho docente, consideradas no seu conjunto.

Como discutido anteriormente, a tônica das políticas de formação de professores aponta o desenvolvimento profissional como fator preponderante na qualidade do ensino. Não é diferente com o Programa Bolsa Estágio. Importa esclarecer a concepção de qualidade, com base em Imbernón (2016) que sustenta as análises deste estudo, em especial. Qualidade, portanto, compreendida a partir de um caráter mais colaborativo e não competitivo, de ranqueamento. Qualidade partindo da possibilidade de desenvolver “**comunidade de prática formativa**” entre professores e o contexto, a partir de investigações da realidade e necessidades reais da escola e do professorado. Portanto, nesse ponto de vista, o PBEFD como política estadual que incentiva a oferta de bolsas de estágio remunerado a estudantes das licenciaturas para estarem em contato com a realidade das escolas públicas tende a se apresentar como uma promissora oportunidade para construções e aprendizagens coletivas tendo em vista a tão buscada qualidade, bem como o desenvolvimento profissional docente na formação inicial.

Quanto ao lançamento e a implantação do Programa Bolsa Estágio no Estado, foi percebida, pela análise do contexto, uma aproximação à lógica “*top down*”, ou seja, a política foi elaborada pela Sedu-ES e apresentada à IES e às escolas para adesão. Constatou-se, ainda,

que a apresentação oficial foi uma cerimônia realizada num governo opositor ao do criador da proposta, o que indica, por um lado, a disputa de poder na arena política. Por outro lado, a importância e a lógica de continuidade do Programa ao vigorar em mandatos de governadores diferentes e por nove anos, tendem a ser positivas, uma vez que, indicam não ruptura com os pressupostos estabelecidos pela política, configurando-se como Política de Estado e não Política de Governo. Importa destacar que os governadores eram, inclusive de partidos opostos; Paulo Hartung, eleito nos dois mandatos, 2007 e 2015, pelo PMDB e Renato Casagrande no mandato de 2011 a 2014 pelo PSB. Acredita-se que tal continuidade pode ter sido garantida mediante a publicação de decreto estadual que oficializou o Programa Bolsa Estágio no Estado do ES, quando de sua criação. Outro fator importante para a continuidade do Programa pode residir na permanência de técnicos na Secretaria de Educação, mesmo na mudança de governos. Além destes, a criação do PBEFD, por parte da Sedu-ES, se situa também no interesse em capacitar o quadro docente em formação, enxergando nas licenciaturas, um “celeiro” de futuros professores para sua rede de ensino, tendo em vista que a criação do Programa parte das deficiências encontradas no estudo de Gatti e Nunes (2009) nos currículos de formação inicial de professores analisados no estado ES, especialmente no que tange à relação teoria-prática. Ainda, pode ser evidenciado o interesse das instituições de ensino superior, sobretudo as privadas, na continuidade de um Programa que oferece bolsas de estágio a seus estudantes, colaborando para mantê-los vinculados aos cursos oferecidos por estas IES.

Destas constatações, resgata-se que a proposta do PBEFD foi elaborada pela Sedu-ES com a finalidade central de contribuir para a formação profissional dos futuros professores, estreitando as relações entre teoria e prática. Tendo em vista a finalidade central do Programa, retomam-se, neste ponto, algumas questões apresentadas ao longo das análises tecidas nesta pesquisa: como o Programa vem sendo executado? As instituições e atores do Programa possuem o envolvimento necessário para o bom encaminhamento das atividades desenvolvidas neste? Como é feito o registro e acompanhamento das atividades propostas no Programa?

Pela análise empreendida, logo na elaboração e lançamento da proposta no Estado foi observada fragilidade da interação entre os atores institucionais envolvidos, o que preocupa a falta de participação da IES na criação, implantação da proposta nas escolas de educação básica. Somado a isso, o acompanhamento do Programa, por parte dos gestores da Ufes e dos formadores dos cursos desta universidade entrevistados revelou ser de forma mais

burocrática, de assinatura de documentos, do que, efetivamente, de reflexões sobre/na prática vivenciada pelas atividades desenvolvidas no estágio do Programa. Ou seja, não há um acompanhamento sistemático e contínuo das atividades desenvolvidas no Programa, ao menos pela ótica dos atores entrevistados nesta pesquisa. O que remete ao movimento de recontextualização da política, no contexto da prática, indo de encontro ao expresso pelos documentos que embasam a proposta política, que prevê um papel mais ativo, comprometido e de acompanhamento efetivo. Essa disparidade encontrada a partir das análises realizadas tende a inviabilizar o atingimento do objetivo central do Programa, haja vista não possibilitar real integração teoria-prática sem o envolvimento de todos os atores responsáveis pela formação docente e, especificamente, pelas atividades desenvolvidas no estágio remunerado do Programa.

Com relação às parcerias efetivadas entre as instâncias e atores envolvidos nesta política, haja vista o protagonismo de todos, importa evidenciar que, mesmo sendo previstos, no âmbito prescrito, os papéis a serem desempenhados por todos os atores no Programa, a fragilidade destacada reflete a falta de conhecimento destas funções por parte dos envolvidos, especialmente os formadores da Ufes. Um dos aspectos relacionados a essa falta de conhecimento do Programa é a inexistência de recursos humanos e financeiros que tendem a comprometer um acompanhamento sistemático do estágio desenvolvido neste, pois, o que se observou na universidade pesquisada é um acúmulo de funções relativas às demandas dos cursos aos quais estão vinculados.

Além disso, importa retomar outra lacuna encontrada referente ao papel desempenhado pela Ufes no Programa, em especial pelos formadores, pode estar pautado numa relação que expressa a falta de entrosamento entre a Ufes e a Sedu-ES, por questões históricas e políticas que foram delineando essa construção de “disputas” no cenário capixaba. Logo, uma proposta política que venha da Sedu-ES, a partir de um estudo realizado pela FCC, que expressou falhas no processo e currículos de formação inicial, tende a ser vista com desconfiança por parte da IES, especialmente pelos professores formadores vinculados aos referidos cursos.

Visando compreender as atividades propostas no contrato didático, documento que as registra e organiza no PBEFD, pôde ser percebido que estas são amplas, abrangem desde o planejamento docente às atividades fora de sala de aula, como participação em reuniões de pais e também reflexões sobre a profissão docente, o que colabora para a constituição da profissionalidade docente, de modo amplo. Contudo, ao não possibilitar um acompanhamento

efetivo por parte dos formadores¹⁰¹, a dinâmica de operacionalização do Programa fragiliza esse potencial para formação docente pautada pelo desenvolvimento profissional. Constatou-se também, a partir de alguns relatos das entrevistas realizadas o extravio de funções dos estagiários contemplados pelo Programa, o que indica um desvirtuamento do que acontece realmente com tais atividades.

Cabe retomar um dos questionamentos apresentados. Os objetivos e produtos advindos deste Programa estão claros, são bem delimitados, definidos? Observou-se, das análises realizadas, que são irrisórios os momentos de socialização dos produtos decorrentes das atividades desenvolvidas no estágio do Programa. Mesmo os gestores da Sedu-ES, ao indicarem os seminários realizados para socialização de experiências, denotam a baixa ocorrência destes. A Ufes, por sua vez, se mostrou imparcial a momentos de socialização e, na maior parte dos entrevistados, nem mesmo da importância das atividades desenvolvidas no Programa, por desconhecê-las.

A questão central que se buscou responder, a saber, foram as possibilidades e lacunas apresentadas pelo PBEFD tendo em vista o desenvolvimento profissional docente na formação inicial, considerando especialmente a integração teoria-prática. Os gestores e formadores entrevistados indicam que, dos benefícios do Programa tem-se a oportunidade de inserção à realidade profissional, o contato com a profissão e com os futuros colegas/pares. Pelas entrevistas realizadas, ainda, foi possível notar que a Sedu-ES atesta com maior veemência que as atividades do Programa atingem aos objetivos propostos, destacando a aproximação teoria-prática, o que é coerente com seu papel enquanto ator institucional responsável pela criação do PBEFD. Por sua vez, os atores entrevistados na Ufes, que estão localizados na Prograd, afirmam que a falta de envolvimento da IES na elaboração e execução das atividades do estágio do Programa compromete a referida integração teoria-prática, ou seja, não atingindo o objetivo central desta política. E, ainda, observou-se, pelas falas dos formadores da referida Universidade, um maior distanciamento do Programa quanto ao atingimento de seu objetivo central, de modo que este grupo de entrevistados, em especial, se vê claramente distanciados de seu papel enquanto formador nesta proposta de estágio do Programa.

Dessa feita, cabe retomar que o desenvolvimento profissional se baseia na aprendizagem ativa do professor, por meio de tarefas concretas do ensino, avaliação, observação e reflexão. Quanto a esse ponto, pode ser enfatizada a necessidade dos programas

¹⁰¹ Compreendidos os professores da IES, das escolas, gestores e os próprios estagiários, num processo contínuo e colaborativo de formação para/na docência.

de formação de professores e de estágio pautarem-se pela realidade concreta do ensino, da escola. Contudo, para que essa qualidade da formação e, conseqüentemente, de propostas políticas como o PBEFD, no sentido de construção ativa e coletiva seja algo possível, cabe pensar o estágio de forma a articular os elementos teórico-práticos da formação, haja vista a inserção do futuro docente no campo de atuação profissional propiciado por este componente curricular, especialmente. Pereira (2007) e Zeichner (1995) ressaltam, nesse sentido, a necessidade da “**epistemologia da experiência**” na formação de professores, e não programas que persistem na dicotômica relação teoria-prática. Por outro lado, permanece o desafio de se considerar a escola como lócus prático e promissor da formação, mas sem ferir o princípio da autonomia das universidades como IES formadoras neste processo, que possui bagagem de conhecimentos sólidos.

Por outro lado, retomando a discussão acima colocada, cabem considerar as dificuldades, lacunas que esse Programa apresenta. Com relação ao papel dos atores, apesar da prescrição legal prevê uma interação e postura mais ativa por parte de todos os envolvidos, o que pôde ser percebido pelas entrevistas realizadas é um distanciamento significativo entre Sedu-ES, IES e escolas campo. Além disso, pela análise realizada, ficou evidenciada a fragilidade no acompanhamento sistemático das atividades desenvolvidas no estágio não obrigatório do Programa, o que tende a comprometer a integração teórico-prática dos saberes, a serem construídos neste processo de formação inicial. Deste ponto, pode ser afirmada que esta é a maior fragilidade do Programa analisado.

Diante disso, torna-se pertinente trazer alguns elementos que podem parecer sugestivos para a melhoria deste processo, mesmo reconhecendo a pequenez deste exercício dada a complexidade da arena política, do estágio, da formação de professores, bem como dos sujeitos/atores envolvidos neste processo.

Defendendo o estágio a ser desenvolvido mediante projetos, tendo a pesquisa como princípio educativo, Pimenta e Lima (2012, p. 244-245) ampliam esse conjunto de ações ao proporem caminhos metodológicos para desenvolver os estágios curriculares nessa perspectiva. Mesmo reconhecendo as diferenças entre as modalidades de estágio existentes, amplia-se a sugestão apresentada pelas autoras, pois tendem a ser alternativa interessante ao estágio remunerado desenvolvido no PBEFD. A analogia se permite ao pensar a possibilidade no desenvolvimento da política estadual tendo em vista o aprimoramento de seu processo de acompanhamento, como mostra o roteiro sugerido:

- compreensão da pesquisa como metodologia de ensino-aprendizagem;

- pesquisa bibliográfica e de campo para embasar as reflexões e análises a serem desenvolvidas;
- revisão de literatura, construída e propiciada a partir de sessões de estudos integradas e mediadas por discussão e debates constantes;
- coleta de dados, sempre pautada pela observação constante da realidade e organizada em ficha de registros, mediante instrumento próprio para isso;
- problematização a partir dos dados e realidade encontrada;
- definição de aspectos a serem pesquisados a partir da realidade observada;
- elaboração de projeto de estágio¹⁰²;
- definição de instrumentos de pesquisa e estudo sistemático sobre estes: observação, entrevistas, etc.
- desenvolvimento do projeto elaborado;
- seminário de avaliação de estágio, com frequência regular e periódica;
- elaboração de relatório final, onde fiquem claras as reflexões suscitadas, bem como as aprendizagens construídas em todo o processo.

Esse roteiro sugestivo está relacionado, portanto, a uma organização de proposta didático-pedagógica geral que poderia se constituir como um facilitador no acompanhamento mais efetivo do Programa pesquisado. Pensando numa organização desta proposta em momentos didáticos, concorda-se com Cyrino e Souza Neto (2013) ao defenderem a “interventoria” como proposta de compreensão e acompanhamento de estágios na formação inicial, além de concebê-lo como projeto integrador de todo o curso de licenciatura.

Contudo, são reconhecidas as limitações que roteiros como o sugerido tendem a representar em processos tão complexos, e por vezes até contraditórios que o desenvolvimento de propostas como o PBEFD envolve, mas não deixa de se apresentar como uma alternativa. Para que propostas de estágio atreladas à pesquisa/projetos sejam exitosas, requer melhorar infraestrutura e recursos necessários a um bom acompanhamento do processo vivenciado nos estágios. Também inclui a necessidade em atribuir maior importância às atividades de ensino tal como acontece com as pesquisas, em que os recursos são mais direcionados a estas últimas. E ainda, ressignificar as culturas profissionais existentes no campo educacional e da formação de professores, proporcionando momentos coletivos de trocas de experiências e debates sobre a educação, as escolas e os sujeitos que interagem nestas realidades situadas e contextualizadas. O que implica repensar “práticas cristalizadas”;

¹⁰² No Programa Bolsa Estágio Formação Docente chamado de contrato didático.

incentivar as boas ações existentes na educação, em que todos sejam vistos como ativos e em igual importância no processo formativo, independente de segmento que atuam e nível de formação que possuem. Para isso importa a constituição do senso de coletividade nos profissionais da educação, rompendo com práticas individualistas e restritas a julgamentos pessoais, dentre outras. Implica, ainda, conceber a “comunidade de prática formativa”.

Destas análises, de modo mais amplo, importa considerar que pensar o estágio e propostas políticas voltadas a esse componente na formação inicial de professores pautado pelo desenvolvimento profissional docente traz à tona a necessidade de desenvolver, de forma articulada, políticas de formação e de valorização docente. Também pode tender a momentos de inserção no campo profissional como potencial para a construção do conhecimento da profissão docente. Implica, ainda, empregar estratégias que garantam a articulação teoria-prática, de modo a proporcionar análise, reflexão, e construção de conhecimentos da profissão a partir da/na realidade escolar. Para isso, torna-se essencial a parceria efetiva entre universidade-escola, bem como o acompanhamento sistemático e contínuo das atividades e ações desenvolvidas nas propostas, currículos e políticas de formação docente.

Considerando o exposto a partir das análises empreendidas, o exercício de suscitar a(s) concepção(ões) de estágio subentendida(s) no PBEFD não foi tarefa fácil, haja vista que numa mesma proposta podem coexistir mais de uma concepção, sob a ótica de participantes que ocupam papéis diferentes e, em alguns casos, até mesmo contraditórios. Desse modo, para elencar as concepções de estágio subentendidas no programa analisado foram consideradas as percepções dos participantes, bem como o processo de operacionalização/acompanhamento das atividades desenvolvidas no Programa. Sendo assim, ao elencarem a importância do estágio como “recebimento de bolsa”, haja vista ser remunerado, os entrevistados evidenciaram como sendo potencialidade do Programa, especialmente para os estudantes de licenciaturas. Todavia, a preocupação que se mostra desta concepção é o simples atrelamento à função laboral do estágio sem maior reflexão, pautada no processo de formação docente e constituição da profissionalidade, o que recairia num esvaziamento deste.

Outras duas concepções de estágio que perpassam o Programa apareceram, de forma veemente nas falas dos entrevistados. A primeira delas é o estágio como “contato inicial com a prática pedagógica”, de modo que o professor da escola orienta pontualmente o estagiário, mas não há uma inter-relação entre este formador da escola básica com os formadores da IES. Outra concepção destacada é o estágio visto como momento de “inserção profissional”, na

qual se valoriza a escola como locus de aprendizado na profissão, influenciando, inclusive, a escolha da profissão.

Por um lado, retoma-se a importância do desenvolvimento de propostas como a que se buscou investigar neste estudo por possibilitar essa valorização e inserção, aprendizado do contexto real da docência. Por outro lado, enfatiza-se a necessidade de um acompanhamento sistemático e reflexivo destas vivências, o que denota a principal fragilidade do Programa analisado, ao não envolver a IES ativamente neste processo. Situa nesta fragilidade a concepção de estágio que também perpassa o PBEFD que é a de “cumprimento burocrático”, expressa pela assinatura de documentos, como relatórios, folhas de frequência, dentre outros. Ficou claro, das análises empreendidas, especialmente a partir das falas dos gestores e formadores da Ufes, que o acompanhamento acontece mais nesta forma burocrática do que efetiva reflexão sistematizada sobre a vivência proporcionada pelo estágio do Programa.

Uma possibilidade que pode ser apresentada tendo em vista uma concepção de estágio enquanto práxis é a pesquisa como princípio educativo (DEMO, 2011; VEIGA, 2009), vista como parte indissociável de um programa ou proposta de estágio, tanto obrigatório quanto não obrigatório, como no caso do PBEFD. Desse modo, os estudantes, futuros docentes, seriam inseridos na realidade escolar desde o início do curso, e se pautariam por uma situação-problema desta realidade, articulando conhecimentos teórico-práticos, investigando, refletindo, trocando experiências, analisando e construindo os saberes da docência juntamente com todos os envolvidos no processo. Nesse sentido, se apresentam como essenciais modificações nas estruturas curriculares, nas dinâmicas de formação, na postura dos envolvidos no processo formação e nas escolas. Pressupõe maior engajamento e comprometimento pela formação de todos os envolvidos. Ainda, implica na valorização de todos os profissionais, na gestão de políticas. Enfim, toda essa articulação é mais que urgente para obter mudanças significativas rumo ao desenvolvimento profissional docente.

Entretanto, no caso do Programa Bolsa Estágio Formação Docente, o estudo realizado nesta tese, em nível micro, se aproxima dos problemas próprios das licenciaturas, em nível macro. Destes problemas, destaca-se o afastamento crônico da universidade com as escolas de educação básica, agravado pelo tempo da escola, no caso do estágio, ser diferente do tempo acadêmico/calendário da formação proposta pela IES. Ainda, cabe situar o desprestígio pelo qual passam as licenciaturas no país, refletindo, inclusive, no baixo interesse de ingresso de estudantes do ensino médio nestes cursos, alguns com índices mais críticos. Compreende-se, como Fonseca (1999), que “cada caso não é um caso”, tendo em vista que, as discussões aqui

apresentadas trazem influências de um contexto mais amplo vivido pelas licenciaturas, neste caso. Por outro lado, trazem particularidades que servem para influenciar novas propostas. Desse modo, se na análise deste Programa observou-se as mesmas fragilidades do contexto macro das licenciaturas e se a implementação de propostas que articulem teoria-prática na formação docente é frágil, é provável que isso ocorra em outras propostas, considerando que o dilema da integração teoria-prática persiste na formação de professores.

Contudo, a informação obtida em entrevista realizada com um dos gestores que responde pela gerência pedagógica do Programa na Sedu-ES, de que essa proposta passaria por reformulações no ano de 2017 sendo, um dos maiores desafios, justamente a aproximação da Secretaria com as escolas de educação básica e as IES, numa relação interativa, de fato.

Outro aspecto a ser revisitado, conforme dado coletado na referida entrevista, seria a oferta de bolsas para os cursos que abarcam os campos do conhecimento que estão relacionados ao Paebes¹⁰³. Nesta ótica, o foco do Programa seria, então, os cursos de Letras, Pedagogia e Matemática, por serem os responsáveis pela formação dos conteúdos centrais que compõem este exame. A proposta de reformulação do PBEFD vai ao encontro do que Ball (2016) chama de atuação, no sentido de compreender como a política vai sendo alterada junto da execução, redefinindo e trazendo novos encaminhamentos e significados a esta. Neste caso, a Sedu-ES, no processo de execução, vai trazendo novos elementos para atribuir novos significados e percurso da política estadual investigada. Exemplo disso, além desse movimento de reformulação do Programa, tem-se o decreto de atualização, publicado em 2014, que detalha mais as fases de execução deste, bem como inclui o papel dos estagiários enquanto atores da proposta.

Por outro lado, esse atrelamento do Programa ao PAEBES, em nova fase após reformulação proposta, pode indicar a aproximação da política estadual ao que é tendência nacional e internacional. Contudo, cabe problematizar o cuidado que se deve ter para que a qualidade não seja expressa somente em medida de desempenho, por ranqueamento, mas que sirva de parâmetro para melhoria do processo educacional/pedagógico como um todo, conforme concepção de qualidade discutida acima. Importante observar como serão desdobradas as ações neste sentido, o que, neste momento, não possibilitado pela análise

¹⁰³ A Secretaria de Estado da Educação (Sedu-ES), em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), atua, desde 2009, para avaliar os estudantes do Ensino Fundamental e Médio das escolas da rede estadual, redes municipais associadas e escolares particulares participantes, com o objetivo de aferir o nível de desempenho estudantil de cada estudante. A avaliação possui como matrizes de referência as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

realizada neste estudo. Fica como primeiro indicador desta pesquisa a investigações posteriores, dada importância em entender como o Programa figurará num cenário educacional que sofre fortes influências destes exames de avaliação em larga escala¹⁰⁴.

A expectativa que se encerra é que este estudo possa contribuir para incitar futuras pesquisas no sentido de compreender como propostas e políticas voltadas para o estágio na formação inicial de professores vêm se desenvolvendo no cenário dos cursos de licenciaturas, tendo em vista a melhoria deste processo, com a promoção de maior integração teoria-prática. Além disso, ampliar as discussões no campo do estágio não obrigatório, tão escasso no meio acadêmico. No âmbito deste Programa analisado, em especial, fica o ensejo em buscar compreender como outros atores atuam na proposta estadual, dentre eles os docentes da educação básica e os estagiários vinculados. E, ainda, entender quais os efeitos essa proposta tem produzido na formação inicial e na futura atuação destes estagiários como profissionais, ou seja, professores da rede estadual. Deste ponto, a pergunta que fica é se o resultado esperado pela Sedu-ES em direcionar uma formação pautada nas necessidades das escolas da rede tem sido atingido e também se estas escolas tem conseguido absorver esses estagiários como profissionais mediante os processos seletivos para ingresso na carreira docente. Outra inquietação que decorre deste estudo, em particular, é saber como o processo de reformulação desta política se deu após o período analisado. Em conversa com gestora do Programa na Sedu-ES¹⁰⁵ foi obtida a informação de que, por falta de recursos do governo estadual, as ideias iniciais para a construção da nova proposta, após reformulação, não foram adiante.

Finalmente, que esse estudo possa contribuir, para suscitar no meio acadêmico, reflexões acerca de políticas de estágio, haja vista sua importância para a formação teórico-prática dos envolvidos, pois, como dito, é componente propício à inserção na realidade da profissão docente. A política em si e sozinha não muito resolve, mas é relevante começar a caminhada, tendo em vista a transformação pessoal, profissional e social. A profissão docente na atualidade carece desta transformação. Ainda, espera-se que o estágio não obrigatório seja visto em sua importância, pois, assim como o obrigatório, precisa de acompanhamento sistemático e “reflexão-ação-reflexão” para que o futuro docente construa sua profissionalidade. Para que, nesse sentido, possa colaborar com o desenvolvimento profissional no âmbito da formação inicial. Pois, a formação do ensinante é permanente, funda-se na análise crítica de sua prática. Assim sendo, a responsabilidade ética, política e

¹⁰⁴ Exemplo disso tem-se o Ideb e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que se direcionam a educação básica; e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) voltado ao ensino superior.

¹⁰⁵ Encontro presencial na Secretaria com a referida gestora, no ano de 2019.

profissional do docente lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente (FREIRE, 2001, p. 259).

REFERÊNCIAS

- ABREU, Geysa Spitz A. de; BAZZO, Jilvania Lima dos S. “Currículo e cultura” ou sobre a formação de professores nos cursos de Pedagogia. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 269-288, jul./out. 2015. e-ISSN 2447-5246. DOI: 10.22195/2447-5246.EduFoco. Disponível em: <https://bit.ly/2SyEzFE>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000200002>. Disponível em: <https://bit.ly/2EioJcX>. Acesso em: 20 set. 2018.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. (org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.
- ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010. eISSN 2178-8359. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v1i2.77. Disponível em: <https://bit.ly/2TrpUjQ>. Acesso em: 20 set. 2018.
- ANDRADE, Ana Isabel; MARTINS, Filomena. Desafios e possibilidades na formação de professores em torno da análise de relatórios de estágio. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 137-154, jan./mar. 2017. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.49134>. Disponível em: <https://bit.ly/2BWSwYe>. Acesso em: 20 set. 2018.
- ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 1986.
- ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2VokS53>. Acesso em: 10 set. 2017.
- ARROYO, Miguel. Condição docente, trabalho e formação. *In*: SOUZA, João Valdir Alves de. (org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 191-209.
- AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.24, n.24, fev. 2016. ISSN 1068-2341
- AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins *et al.* Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetórias e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012. ISSN: 1981-416X. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.7214>. Disponível em: <https://bit.ly/2VrgxhK>. Acesso em: 20 set. 2018.

- AZEVEDO, Crislane B. Formação docente em História e pesquisa educacional segundo a concepção etnográfica. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 233-260, mar./jun. 2013. ISSN 0104-3293. Disponível em: <https://bit.ly/2EEWKG1>. Acesso em: 20 set. 2018.
- BACELOS, Carla Fabiani Scoto; MANSO, Márcia Helena Siervi. O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura: algumas considerações críticas. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 16, n. 31, p. 146-172, jan./jun. 2010. ISSN 1982-6621. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698203517>. Disponível em: <https://bit.ly/2BYZSdZ>. Acesso em: 20 set. 2018.
- BALL, Stephen. Diretrizes Políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. ISSN 1645-1384. Disponível em: <https://bit.ly/2XoJPiN>. Acesso em: 20 set. 2018.
- BALL, Stephen. **Educação Global S.A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa; Edições 70, 2016.
- BARRETO, Elba de Sá Siqueira. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 20, n. 62, p. 679-702, jul./set. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>. Disponível em: <https://bit.ly/2Oiv0d3>. Acesso em: 20 set. 2018.
- BENITES, Larissa Cerignoni; SARTI, Flávia Medeiros; SOUZA NETO, Samuel de. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 100-117, jan./mar. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/198053142928>. Disponível em: <https://bit.ly/2H4FXxy>. Acesso em: 20 set. 2018.
- BIZARRO, Adelina Maria Salles. Estágio supervisionado e prática na formação inicial das licenciaturas da UPE-FACETEG: construindo saberes a partir da legislação. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2. São Paulo, 2011. **Anais [...]**. São Paulo: Editora ANPED, 2011. p. 1-11. Disponível em: <https://bit.ly/2EilBOl>. Acesso em: 20 set. 2018.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Texto Constitucional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 191-A, p.1, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 22 set. 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 22 set. 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 8-9, 20 mar. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2EhZwiY>. Acesso em: 17 fev. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 11, 16 maio 2006. Disponível em: <https://bit.ly/1pStk79>. Acesso em: 7 out. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 3-4, 26 set. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2Tkf6nL>. Acesso em: 20 mai. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1-2, 30 jan. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2C0Qneh>. Acesso em 14 out. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, Edição Extra, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2VuAIEH>. Acesso em: 27 out. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 11-12, 8 jan. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2SycOgl>. Acesso em: 17 fev. 2016.

BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000400010>. Disponível em: <https://bit.ly/2BX5S6V>. Acesso em: 20 set. 2017.

CALDERANO, Maria da Assunção. O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação e proposições. **Est. Aval. Ed.**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 250-278, set/dez. 2012. ISSN: 1984-932X. Disponível em: <https://bit.ly/2IG1Khr>. Acesso em: 15 set. 2017.

CALDERANO, Maria da Assunção. **Docência Compartilhada entre Universidade e Escola**: formação inicial e continuada através do estágio curricular. Relatório Pós-Doutoral. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013a. Disponível em: <https://bit.ly/2NximXs>. Acesso em: 20 set. 2017.

CALDERANO, Maria da Assunção. Tecendo Relações Entre Teses e Ações Desenvolvidas por Professores Supervisores de Estágio Curricular. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36. Goiânia, 2013b. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Editora ANPEd, 2013b. p. 1-16. Disponível em: <https://bit.ly/2tHewSD>. Acesso em: 20 set. 2017.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.

CANDAU, Vera Maria, LELIS, Isabel A. O. M. A relação teoria-prática na formação do educador. *In*: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (org.). **Rumo a uma nova didática**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan./abr. 2015. ISSN 1678-7110. <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>. Disponível em: <https://bit.ly/2SAaUfc>. Acesso em: 20 set. 2018.

CAZETTA, Valéria Cazetta; DOMINGUEZ, Celi Rodrigues Chaves; PIOKER-HARA, Fabiana Curtopassi; CUBERO, Josely. E-ducar o olho e o olhar: narrativas audiovisuais, contextos escolares e estágios curriculares supervisionados. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e173328, 2018. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844173328>.

CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel de. Interventoria: uma proposta para o acompanhamento de estagiários. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36. Goiânia, 2013. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Editora ANPEd, 2013. p. 1-18. Disponível em: <https://bit.ly/2VtvIa5>. Acesso em: 20 set. 2018.

CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel de. O acompanhamento de estagiários de Pedagogia na escola: análise e reflexão das práticas de ensino. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37. Florianópolis, 2015. **Anais [...]**. Florianópolis: Editora ANPEd, 2015. p. 1-18. Disponível em: <https://bit.ly/2C7yFWL>. Acesso em: 20 set. 2018.

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmen Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, jul./set., 2014, p. 171-186. DOI: 10.1590/0104-4060.36902. Disponível em: <https://bit.ly/2Xqs6Ya>. Acesso em: 20 set. 2018.

CONDE, Eduardo Salomão. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2, n. 2, p. 78-100, 2012. ISSN 2232-9444. Disponível em: <https://bit.ly/2T42r9c>. Acesso em: 20 set. 2018.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>. Disponível em: <https://bit.ly/2II7veG>. Acesso em: 20 set. 2018.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Políticas públicas e indicadores de qualidade para a formação de professores: o cenário do estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia. *In*: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO

DA EDUCAÇÃO, 3. Zaragoza, 2012. **Anais** [...]. Goiânia: Editora ANPEd, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/1ZOewc0>. Acesso em: 20 set. 2018.

DALLA CORTE, Anelise C.; LEMKE, Cibele K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12. Paraná, 2015. **Anais** [...]. Curitiba: EDUCERE, 2015. ISSN 2176-1396

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2011.

DI GIOVANNI, Geraldo. **Implementação**. Dicionário de políticas públicas. *In*: DI GIOVANNI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio. (org.). São Paulo: Editora da Unesp, 2015. p. 449-451.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>. Disponível em: <https://bit.ly/2tHxHM1>. Acesso em: 20 set. 2018.

ESPÍRITO SANTO. Decreto nº 2563-R, de 11 de agosto de 2010. Dispõe sobre o Programa Bolsa Estágio Formação Docente para estudantes de cursos de licenciatura em estabelecimentos públicos estaduais de ensino. **Diário Oficial do Espírito Santo**: Vitória, p. 17-18, 12 ago. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2EBJh1p>. Acesso em: 13 out. 2016.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de Implantação do Programa Bolsa Estágio Formação Docente**. MTE-MP 04-006. Vitória: Editora SED, 2011.

ESPÍRITO SANTO. **Decreto nº 160-R, de 10 de outubro de 2014**. Atualiza a Portaria nº 157-R, de 29 de dezembro de 2010 que regulamenta o Programa Bolsa Estágio Formação Docente. (mimeo).

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política Educacional. *In*: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES Doriedson S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 51-71.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados/MS, v. 4, n. 11, p. 21-38, maio./ago. 2014. ISSN 2237-258X. Disponível em: <https://bit.ly/2CZWBgx>. Acesso em: 20 set. 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 1999, n.10, p. 58-78.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, maio./ago. 2001. ISSN 1806-9592. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>. Disponível em: <https://bit.ly/2fQtmNB>. Acesso em: 20 set. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300026>. Disponível em: <https://bit.ly/2GPIqfX>. Acesso em: 20 set. 2018.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GARCIA, Alexandra. Encontros e processos formativos: uma conversa sobre currículos e estágio na formação de professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul./dez. 2013. ISSN: 2317-742X. DOI: <https://doi.org/10.22535/cpe.v0i38.7890>. Disponível em: <https://bit.ly/2NxNar8>. Acesso em: 20 set. 2018.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. ISSN 1646-4990. Disponível em: <https://bit.ly/2GQN51c>. Acesso em: 20 set. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 37, jan./abr. 2008. ISSN 1809-449X. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Disponível em: <https://bit.ly/2EDI0Ix>. Acesso em: 20 set. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Editora Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa. **Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos no Espírito Santo**. Relatório técnico. Estudo encomendado pela Secretaria de Estado da Educação, realizado entre os meses de maio e novembro de 2009, pelo contrato nº 044/2009. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (mimeo).

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Disponível em: <https://bit.ly/2BWNr2r>. Acesso em: 20 set. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli D. **Políticas docentes no Brasil: um estado da Arte**. Brasília: Editora Unesco, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 29, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. ISSN 1984-0411. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000400005>. Disponível em: <https://bit.ly/2TmdMAM>. Acesso em: 20 set. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. e-ISSN: 1984-932X.
DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/ea255720142823>. Disponível em: <https://bit.ly/2IHnYj2>. Acesso em: 20 set. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

GOMES, Marineide de Oliveira. Residência Educacional. *In*: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 203-218.

GREK, Sotiria. From Symbols to Numbers: the shifting technologies of education governance in Europe. **European Educational Research Journal**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 208-218, 2008. DOI: 10.2304/eeerj.2008.7.2.208. Disponível em: <https://bit.ly/2IHNdSv>. Acesso em: 2 jan. 2019.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; VILAS BOAS, Ana Alice; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, abr./jun. 2013. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000200005>. Disponível em: <https://bit.ly/2EDnZRf>. Acesso em: 20 set. 2018.

LEAL, Elimar Ponzzo Dutra. **O legal e o prescrito em debate: os pressupostos da formação do professor nos currículos de cursos de Pedagogia**. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

LEAL, Elimar Ponzzo Dutra. **A formação do pedagogo em currículos de universidades públicas**. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e didática para o desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. ISSN 2175-6236. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>. Disponível em: <https://bit.ly/2BXzwZU>. Acesso em: 22 ago. 2016.

LÜDKE, Menga. Estágio supervisionado: substantivo ou fictício? *In*: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 171-185.

LÜDKE, Menga; SCOTT, David. O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 109-125, jan./mar. 2018. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018183505>.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Disponível em: <https://bit.ly/2xc7VA9>. Acesso em: 20 set. 2018.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. ISSN 1678-4626. Disponível em: <https://bit.ly/2EbNA3w>. Acesso em: 20 set. 2018.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 16. Agosto de 2018.

MALINI, Eduardo. **O consenso como ponto de partida?** Uma análise do papel desempenhado pelos atores participantes na elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação. 2009. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. ISSN 1646-4990. Disponível em: <https://bit.ly/2GQN51c>. Acesso em: 20 set. 2018.

MARI, Cezar Luiz de. **“Sociedade do Conhecimento” e Educação Superior na década de 1990: Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas**. 2006. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MARRAN, Ana Lúcia. Estágio curricular supervisionado: algumas reflexões. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-19, ago. 2011. e-ISSN 1809-3876. Disponível em: <https://bit.ly/2H9CkpZ>. Acesso em: 20 set. 2018.

MELO, Jacicleide Ferreira Targino da Cruz; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Estágio supervisionado: contexto formativo para a docência na educação infantil. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26. Recife, 2013. **Anais [...]**. Recife: Editora Anpae, 2013. p. 1-15. Disponível em: <https://bit.ly/2T8JDpe>. Acesso em: 20 set. 2018.

MELLO, Alex Fiúza de. **Globalização, sociedade do conhecimento e ensino superior**. Os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina. Brasília: Editora UnB, 2011.

MENDES, Diego de Sousa; BETTI, Mauro. O estágio em perspectiva semiótica: uma experiência mediada por imagens em um curso de licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, s.n., p. 1-24, 2018. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230041>

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000400015>. Disponível em: <https://bit.ly/2T6fFSQ>. Acesso em: 20 set. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Práticas de formação e diversidade: uma experiência de investigação-formação. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 19, n. 1, p. 129-152, mar./jun. 2014. ISSN 0104-3293.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 99-112, abr. 2011. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100005>. Disponível em: <https://bit.ly/2TllqeB>. Acesso em: 20 set. 2018.

NÓVOA, Antônio. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun., 2012. ISSN 1519-4507. Disponível em: <https://bit.ly/2EDw7kx>. Acesso em: 20 set. 2018.

NÓVOA, Antônio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina *et al.* (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 199-210.

NÓVOA, Antônio. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000100263&lng=t&nrm=iso>. Acesso em: 17 dez. 2017.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. **Programas PDE Escola e Mais Educação**: descentralização e gestão do ensino. 2014. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

OLIVEIRA, Cláudia Chueire de; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Formação continuada do professor universitário: orientação de estágio com pesquisa. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 3, p. 67-98, nov. 2015/fev. 2016. 2447-5246. DOI: 10.22195/2447-5246.EduFoco. Disponível em: <https://bit.ly/2XnuRcG>. Acesso em: 20 set. 2018.

ORGANIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA DAS NAÇÕES UNIDAS – UNESCO. **Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia em América Latina y el Caribe**. Santiago: Editora Unesco, 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245157S.pdf> Acesso em: 29 julho 2016.

PAIVA, Maria Cristina Leandro de.; COSTA, Leide Dayana Pereira de Freitas. O estágio não obrigatório no contexto da formação inicial do pedagogo. **Textura**, Canoas, v. 19, n. 41, p. 114-134, set./dez. 2017.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz; MACEDO, Jussara Marques de; QUEIROZ, Virginia Coeli Bueno de. Estágio supervisionado em gestão educacional na faculdade de educação: a experiência em uma universidade pública. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 9. Recife, 2018. **Anais [...]**. Recife: Editora Anpae, 2018.

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. **Formação de professores: pesquisa, representação e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAINHA, Jamila. **Articulação de interesses entre setor privado e poder público: o movimento empresarial Espírito Santo em Ação e o governo do estado do Espírito Santo**. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

REINALDO, Telma Bonifácio dos Santos. A prática reflexiva no estágio curricular supervisionado dos alunos do curso de história da UFMA. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 9. Recife, 2018. **Anais [...]**. Recife: Editora Anpae, 2018.

ROBERTSON, Suzan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 283-302, maio-ago. 2012. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000200003>. Disponível em: <https://bit.ly/2EDRVfW>. Acesso em: 20 set. 2018.

RODRIGUES, Lucas de Paula; SOUZA, Vania de Fatima Matias; JORGE, Juliana Macedo Balthazar; SANTOS, Hellen Jessica Lima dos. Formação docente: um mapeamento nos periódicos nacionais acerca da produção científica sobre o estágio curricular supervisionado em Educação Física licenciatura. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 29. Curitiba, 2019. **Anais [...]**. Curitiba: Editora Anpae, 2019.

RODRIGUES, Micaías Andrade. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 1009-1034, out./dez. 2013. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000400011>. Disponível em: <https://bit.ly/2Ueotm2>. Acesso em: 20 set. 2018.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. Anatomia e fisiologia de um estágio. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35. Porto de Galinhas, 2012. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: Editora Anpae, 2012. p. 1-16. Disponível em: <https://bit.ly/2IRE1ey>. Acesso em: 20 set. 2017.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; CERDAS, Luciene; PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Aproximações e propostas de parceria entre universidade e escola na formação de professores: uma análise a partir dos trabalhos apresentados nas últimas cinco edições da ANPEd (2010-2015). *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38. São Luís, 2017. **Anais [...]**. 2017. São Luís: Editora Anpae, 2017. p. 1-16. Disponível em: <https://bit.ly/2C7NGb5>. Acesso em: 20 set. 2018.

SANCHES, Maria Cecilia; DELGADO, Adriana Patrício. O estágio na graduação e a formação continuada de professores na rede pública: desafios permanentes. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 29. Curitiba, 2019. **Anais [...]**. Curitiba: Editora Anpae, 2019.

SANTOS, Edlauva Oliveira dos. A formação para a docência na licenciatura em Pedagogia. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2. São Paulo, 2011. **Anais [...]**. São Paulo: Editora ANPEd, 2011. p. 1-12. Disponível em: <https://bit.ly/2EEQD4p>. Acesso em: 20 set. 2018.

SAVIANI, Dermerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermerval. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. ISSN 1809-449X. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Disponível em: <https://bit.ly/2SxVGas>. Acesso em: 20 set. 2018.

SCHEIBE, Leda. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26. Poços de Caldas, 2003. **Anais [...]**. Poços de Caldas: Editora ANPEd, 2003. p. 1-13. Disponível em: <https://bit.ly/2SuiY13>. Acesso em: 20 set. 2018.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa; BEZERRA, Gema Galgani; GUAZZELLI, Tatiana. Estágio Supervisionado e práticas de oralidade, leitura e escrita no ensino fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 563-583, abr./jun. 2010. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000200014>. Disponível em: <https://bit.ly/2NGnvgd>. Acesso em: 20 set. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto. **Redes de Políticas públicas e governança da educação** – pesquisando a convergência das políticas para docentes nas agendas para a próxima década. Relatório de Pesquisa APQ/CNPq. Florianópolis: Editora UFSC, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. ISSN

2175-795X. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://bit.ly/2GPCRyi>. Acesso em: 20 set. 2018.

SILVA, Arlete Vieira da. Estágio: pesquisa-formação e escrita de si como prática de iniciação à docência. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 37. Florianópolis, 2015. **Anais [...]**. Florianópolis: Editora ANPEd, 2015. p. 1-18. Disponível em: <https://bit.ly/2tFD3aL>. Acesso em: 20 set. 2018.

SILVA, Maria de Lourdes de Almeida. As políticas de formação docente: o Pibid e suas interfaces com o estágio supervisionado no curso de Pedagogia. *In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*, 5. Goiânia, 2016. **Anais [...]**. Goiânia: Editora Anpae, 2016. Não paginado. Disponível em: <https://bit.ly/2UaLztO>. Acesso em: 20 set. 2018.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; MANCEBO, Deise. Considerações sobre a universidade (nos Estados Unidos e Brasil) e a financeirização da economia mundial. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 1, jun. 2016. p. 91-100. ISSN: 2175-5604. Disponível em: <https://bit.ly/2VoPGCJ>. Acesso em: 20 set. 2018.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **Por uma escola democrática: colegiado, currículo e comunidade**. 2000. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Políticas educativas e profissionalização docente na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, [S. l.], v. 26, n. 26, p. 161-174, 2014. ISSN 1646-401X. Disponível em: <https://bit.ly/2VtwB2u>. Acesso em: 20 set. 2018.

THIENGO, Lara Carlette. **Universidades de classe mundial e o consenso pela excelência: tendências globais e locais**. 2018. 449 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

VAGULA, Edilaine; SIMM, Juliana Fogaça; SILVA, Samira Fayez Kfourri da. A prática pedagógica nos estágios curriculares: reflexão sobre a formação docente. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, a. 12, v. 19, n. 41, p. 119-143, jan./jun. 2015. ISSN: 2317-742X. DOI: <https://doi.org/10.22535/cpe.v0i41.11325>. Disponível em: <https://bit.ly/2SCmWF2>. Acesso em: 20 set. 2017.

VAILLANT, Denise. Reformas educativas e rol de docentes. **Revista PRELAC – Protagonismo docente en el cambio educativo**, Santiago, n. 1, p. 38-51, jul. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2S0JRtr>. Acesso em: 18 ago. 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

WITTORSKI, Richard. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 894-911, out./dez. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143039>. Disponível em: <https://bit.ly/2Xvv7Xh>. Acesso em: 20 set. 2018.

ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. *In*: NÓVOA, Antônio. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 117-138.

ZUBIZARRETA, Ana Castro; GARCÍA-RUIZ, María Rosa; LÓPEZ, Pablo Maraver. Impacto del practicum en las creencias de los maestros en formación sobre la relación familia-escuela. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, s.n., 2018. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230028>

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - GESTORES DA SEDU-ES

DIMENSÃO 1: PERFIL PROFISSIONAL DOS ENVOLVIDOS COM O PROGRAMA / FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Data da Entrevista:

Local da Entrevista:

Duração da Entrevista:

Entrevistador:

Nome ou identificador para o entrevistado:

Sexo do entrevistado:

Idade do entrevistado:

Formação do Entrevistado:

Profissão do Entrevistado:

Trabalha nessa profissão desde:

Ocupação ou função:

Outras experiências profissionais relevantes:

Particularidades ocorridas durante a entrevista:

- Quando e como se envolveu com o Programa? Conte-me um pouco sobre esse processo. Qual(is) experiência(s) teve anteriormente a isso? E na formação de professores? Conte-me um pouco sobre sua trajetória nesse campo.

DIMENSÃO 2: CENÁRIO DE CRIAÇÃO DO PROGRAMA

- Como/em que contexto o Programa foi criado? Teve estímulo disparador/motivador para essa criação? Se sim, qual? Conte-me um pouco sobre esse processo de criação e sua atuação nele.
- Diga-me sobre a finalidade/objetivos do Programa no momento de sua criação. Esses objetivos permanecem atualmente ou houve algum processo de revisão?
- Quais os sujeitos envolvidos na criação do Programa? Qual o papel de cada um deles?
- Como foi o lançamento/apresentação da proposta do Programa no estado? Quem ou qual equipe ficou responsável por esse momento? Quais estratégias utilizadas para adesão ao Programa por parte das instituições de ensino superior e escolas da educação básica?

DIMENSÃO 3: OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA

3.1 – Recursos humanos, financeiros e papeis desempenhados

- Atualmente quantos e quem são os envolvidos na gestão e operacionalização da proposta na Sedu? Quais as estratégias desenvolvidas e a função de cada um nesse processo?
- Quais recursos financeiros são destinados ao Programa desde sua criação aos dias atuais? Qual a fonte desse recurso? Como é feito o controle desse investimento pela Sedu? Quem

são os responsáveis por isso? A Sedu tem uma previsão de quanto de seu orçamento foi investido no Programa até hoje? Dentro do orçamento definido para o Programa, como são distribuídas as despesas do Programa (pagamento de bolsas estagiário, despesas operacionais, pagamento de pessoal e CIEE e material)?

- Como vem sendo feita a seleção dos estagiários desde a criação do Programa e quem é responsável por esse processo? Quais são os critérios para construção do edital e definição do percentual de vagas por escola e por curso de licenciatura? Ainda, sabe-se que o Programa foi criado pelo decreto de 2010, mas nos dados quantitativos a oferta de bolsa é registrada a partir da assinatura dos contratos em 2012. Por que isso ocorreu?
- Entre estagiários, professores e técnicos, sabe-se pelos dados quantitativos que foram mais de 2000 bolsas oferecidas. Atualmente, quantos contratos estão em vigências? Percebe-se que a vigência dos contratos oscila entre um e dois anos. Por que isso ocorreu?
- Pelos dados quantitativos, percebeu-se uma oscilação entre o número de bolsas nos cursos ao longo dos anos, por exemplo, o curso de Pedagogia foi o único contemplado em 2012. Por quais motivos ou intenções isso ocorreu? Quanto às licenciaturas abrangidas, como se explica o crescimento da adesão ao Programa por cursos EAD, especialmente nos últimos contratos?
- Pelos dados quantitativos, observa-se que no PBEFD só são atendidas escolas públicas. Por que isso ocorre?
- Como a Sedu entende o papel da escola de educação básica e dos professores nesse processo? E dos formadores de professores nas IES?
- Como se dá a relação da Sedu com as IES quanto aos critérios de execução e acompanhamento do Programa?
- Qual o papel do CIEE e as funções atribuídas a ele no Programa? Como a parceria com a Sedu é estabelecida e qual a contrapartida que o CIEE tem nesse processo? Como opera com recursos? Recebe taxa de administração pelo seu trabalho?
- Como as atividades dos professores formadores nas IES, dos professores da educação básica e estagiários são acompanhadas pela Sedu? Quais os técnicos responsáveis por isso?
- Como a Sedu controla a permanência ou desistência dos estudantes nas escolas de educação básica? A presença dos estagiários conflita com outros programas/políticas voltados para a formação inicial nas licenciaturas?

3.2 – *Materiais didáticos, pedagógicos e legais de orientação do Programa*

- Quais os documentos e materiais didáticos do Programa? Ou seja, além dos editais, contratos didáticos e termos de compromisso, existe algum outro material legal ou pedagógico sobre o PBEFD? Basicamente, como foi criado/organizado cada material? Quem participou/participa desse processo de formulação dos documentos do Programa e de sua revisão, caso tenha havido?

- Os contratos didáticos e termos de compromisso firmados entre a Sedu, estagiários e escolas da educação básica são assinados em quantas vias e estas vias são encaminhadas para quais participantes do Programa? Estes são os mesmos documentos assinados pelas IES?
- Quais as principais atividades formativas previstas no contrato didático? Existe neste documento um plano de estágio? Como é feita a elaboração desse contrato e quem são os envolvidos?

DIMENSÃO 4: AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

- Quais estratégias foram/têm sido criadas para atingir os objetivos do Programa? Ou seja, quais as ações que a Sedu desenvolve para acompanhar o Programa tendo em vista seus objetivos?
- O Programa tem como um dos objetivos centrais propiciar a integração teoria-prática na formação inicial de professores. Como têm sido encaminhadas as ações no sentido de atingir esse objetivo e os outros objetivos do Programa?
- Ainda, o Programa também é voltado para o estágio não obrigatório nos cursos de formação de professores. Como a Sedu entende essa modalidade de estágio na formação? Como esse estágio se relaciona ao estágio curricular obrigatório e a outras atividades formativas nos cursos de licenciatura?
- Como considera que o Programa tem contribuído para a formação profissional dos estagiários envolvidos?
- Relacione os benefícios que, a seu ver, o Programa traz ao contexto prático escolar e à formação docente, bem como os possíveis entraves do Programa.
- De modo geral, o Programa, desde sua criação, em 2010, passou por algum processo de revisão/avaliação? Se sim, quando, como foi desenvolvido e quem foram os participantes? Caso tenha passado por avaliação, quais os principais resultados?
- Quais as perspectivas futuras de atuação do Programa que a Sedu tem atualmente?

DIMENSÃO 5: OUTRAS INFORMAÇÕES RELEVANTES

- Conte-me sobre ações e/ou situações decorrentes do Programa que não tinham sido previstas em nenhum dos momentos, ou seja, desde a formulação à execução.
- Teria outros participantes que você poderia me indicar como atores essenciais para criação, implementação, execução e/ou acompanhamento do Programa Bolsa Estágio Formação Docente?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - GESTORES DA SEDU-ES/CIEE

DIMENSÃO 1: PERFIL PROFISSIONAL DOS ENVOLVIDOS COM O PROGRAMA / FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Data da Entrevista:

Local da Entrevista:

Duração da Entrevista:

Entrevistador:

Nome ou identificador para o entrevistado:

Sexo do entrevistado:

Idade do entrevistado:

Formação do Entrevistado:

Profissão do Entrevistado:

Trabalha nessa profissão desde:

Ocupação ou função:

Outras experiências profissionais relevantes:

Particularidades ocorridas durante a entrevista:

- Quando e como se envolveu com o Programa? Conte-me um pouco sobre esse processo. Qual(is) experiências teve anteriormente a isso? E na formação de professores conte-me um pouco sobre sua trajetória nesse campo.

DIMENSÃO 2: CENÁRIO DE CRIAÇÃO DO PROGRAMA

- Como/em que contexto o Programa foi criado? Teve estímulo disparador/motivador para essa criação? Se sim, qual? Conte-me um pouco sobre esse processo de criação e sua atuação nele.
- Diga-me sobre a finalidade/objetivos do Programa no momento de sua criação. Esses objetivos permanecem atualmente ou houve algum processo de revisão?
- Quais os sujeitos envolvidos na criação do Programa? Qual o papel de cada um deles?
- Como foi o lançamento/apresentação da proposta do Programa no estado? Quem ou qual equipe ficou responsável por esse momento? Quais estratégias utilizadas para adesão ao Programa por parte das instituições de ensino superior e escolas da educação básica?

DIMENSÃO 3: OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA

3.1 – Recursos humanos, financeiros e papéis desempenhados

- Atualmente quantos e quem são os envolvidos na gestão e operacionalização da proposta na Sedu/CIEE? Quais as estratégias desenvolvidas e a função de cada um nesse processo?

- Como é feita a seleção dos estagiários desde a criação do Programa? Quais são os critérios para construção do edital e definição do percentual de vagas por escola e por curso de licenciatura?
- Entre estagiários, professores e técnicos, sabe-se pelos dados quantitativos que foram mais de 2000 bolsas oferecidas. Atualmente, quantos contratos estão em vigência? Percebe-se que a vigência dos contratos oscila entre um e dois anos. Por que isso ocorreu?
- Quais recursos financeiros são destinados ao Programa e qual a fonte desse recurso? Como é feito o controle desse investimento pela Sedu/CIEE? Quem são os responsáveis por isso? Há uma previsão de quanto de seu orçamento foi investido no Programa até hoje? Dentro do orçamento definido para o Programa, como são distribuídas as despesas do Programa (pagamento de bolsas estagiário, despesas operacionais, pagamento de pessoal e CIEE e material)?
- Pelos dados quantitativos, percebeu-se uma oscilação entre o número de bolsas nos cursos ao longo dos anos, por exemplo, o curso de Pedagogia foi o único contemplado em 2012. Por quais motivos ou intenções isso ocorreu? Quanto às licenciaturas abrangidas, como se explica o crescimento da adesão ao Programa por cursos EAD, especialmente nos últimos contratos?
- Pelos dados quantitativos, observa-se que no PBEFD só são atendidas escolas públicas. Por que isso ocorre?
- Como entende o papel da escola de educação básica e dos professores nesse processo? E dos formadores de professores nas IES?
- Como se dá a relação da Sedu com as IES quanto aos critérios de execução e acompanhamento do Programa?
- Qual o papel do CIEE e as funções atribuídas a ele no Programa? Como a parceria com a Sedu é estabelecida e qual a contrapartida que o CIEE tem nesse processo? Como opera com recursos? Recebe taxa de administração pelo seu trabalho?
- Como as atividades dos professores formadores nas IES, dos professores da educação básica e estagiários são acompanhadas pela Sedu/CIEE? Quais os técnicos responsáveis por isso?
- Como a Sedu/CIEE controla a permanência ou desistência dos estudantes nas escolas de educação básica? A presença dos estagiários conflita com outros programas/políticas voltados para a formação inicial nas licenciaturas?

3.2 – *Materiais didáticos, pedagógicos e legais de orientação do Programa*

- Quais os documentos e materiais didáticos do Programa? Ou seja, além dos editais, contratos didáticos e termos de compromisso, existe algum outro material legal ou pedagógico sobre o PBEFD? Basicamente, como foi criado/organizado cada material? Quem participou/participa desse processo de formulação dos documentos do Programa e de sua revisão, caso tenha havido?

- Os contratos didáticos e termos de compromisso firmados entre a Sedu, estagiários e escolas da educação básica são assinados em quantas vias e estas vias são encaminhadas para quais participantes do Programa? Estes são os mesmos documentos assinados pelas IES?
- Quais as principais atividades formativas previstas no Contrato Didático? Existe neste documento um plano de estágio? Como é feita a elaboração desse contrato e quem são os envolvidos?

DIMENSÃO 4: AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

- Quais estratégias foram/têm sido criadas para atingir os objetivos do Programa? Ou seja, quais as ações que a Sedu desenvolve para acompanhar o Programa tendo em vista seus objetivos?
- O Programa tem como um dos objetivos centrais propiciar a integração teoria-prática na formação inicial de professores. Como têm sido encaminhadas as ações no sentido de atingir esse objetivo e os outros objetivos do Programa?
- Ainda, o Programa também é voltado para o estágio não obrigatório nos cursos de formação de professores. Como a Sedu entende essa modalidade de estágio na formação? Como esse estágio se relaciona ao estágio curricular obrigatório e a outras atividades formativas nos cursos de licenciatura?
- Como considera que o Programa tem contribuído para a formação profissional dos estagiários envolvidos?
- Relacione os benefícios que, a seu ver, o Programa traz ao contexto prático escolar e à formação docente, bem como os possíveis entraves do Programa.
- De modo geral, o Programa, desde sua criação, em 2010, passou por algum processo de revisão/avaliação? Se sim, quando, como foi desenvolvido e quem foram os participantes? Caso tenha passado por avaliação, quais os principais resultados?
- Quais as perspectivas futuras de atuação do Programa que a Sedu tem atualmente?

DIMENSÃO 5: OUTRAS INFORMAÇÕES RELEVANTES

- Conte-me sobre ações e/ou situações decorrentes do Programa que não tinham sido previstas em nenhum dos momentos, ou seja, desde a formulação à execução.
- Teria outros participantes que você poderia me indicar como atores essenciais para criação, implementação, execução e/ou acompanhamento do Programa Bolsa Estágio Formação Docente?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - GESTORES DA UFES

DIMENSÃO 1: PERFIL PROFISSIONAL DOS ENVOLVIDOS COM O PROGRAMA / FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Data da Entrevista:

Local da Entrevista:

Duração da Entrevista:

Entrevistador:

Nome ou identificador para o entrevistado:

Sexo do entrevistado:

Idade do entrevistado:

Formação do Entrevistado:

Profissão do Entrevistado:

Trabalha nessa profissão desde:

Ocupação ou função:

Outras experiências profissionais relevantes:

Particularidades ocorridas durante a entrevista:

- Você conheceu o PBEFD de que forma? Quando e como se envolveu com o Programa? Conte-me um pouco sobre esse processo.
- Qual(is) experiência(s) teve anteriormente a isso? E na formação de professores? Conte-me um pouco sobre sua trajetória nesse campo.
- Como a UFES conheceu e aderiu ao Programa? Como foi a apresentação do Programa na instituição? Conte-me como tem sido a participação/papel da instituição no Programa.

DIMENSÃO 2: OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA

2.1 – Recursos humanos, financeiros e papeis desempenhados

- Quais os responsáveis pelo Programa na Prograd? E quais os formadores envolvidos com esse Programa na Ufes? Quais as funções de cada um nesse processo?
- Quantos estudantes, em média, participaram/participam do Programa na Ufes? A Ufes participa ativamente desta seleção ou fica por conta do graduando concorrer ao edital?
- Pelos dados quantitativos, percebeu-se uma oscilação entre o número de bolsas nos cursos ao longo dos anos. Por quais motivos ou intenções isso ocorreu? Quanto às licenciaturas abrangidas, como se explica crescimento da aderência ao Programa por cursos EAD, em especial nos últimos contratos?
- Como se dá a relação da Ufes com a Sedu quanto aos critérios de execução e acompanhamento do Programa?

- A Ufes recebe algum recurso do Programa? Se sim, como? A Ufes entra com alguma contrapartida financeira na execução do Programa?
- Como tem sido a participação dos estagiários no contexto escolar de formação? Como a Ufes faz o acompanhamento desses estagiários nas escolas de educação básica? Ainda, como as atividades dos professores formadores nas IES e dos professores da educação básica são acompanhadas pela Ufes? Quais os técnicos responsáveis por isso?
- A Ufes possui alguma orientação no sentido de aproveitar as horas do Programa Bolsa Estágio como componente curricular? Se sim, como são consideradas?
- O estágio curricular supervisionado pode ser cumprido por meio das atividades do Programa? Se sim, como isso é feito? Se não, quais os motivos que impedem isso, tendo em vista que o estudante já está inserido na realidade escolar?
- Como a Ufes entende o papel da escola de educação básica e dos professores nesse processo? E dos formadores de professores nas licenciaturas?
- Qual o papel do CIEE e as funções atribuídas a ele no Programa? Como a parceria com a Ufes é estabelecida? Como é a relação entre CIEE e Ufes?

2.2 - *Materiais didáticos, pedagógicos e legais de orientação do Programa*

- Quais os documentos e materiais didáticos do Programa, ou seja, além dos editais, contratos didáticos, termos de compromisso existe algum outro material legal ou pedagógico sobre o PBEFD? Basicamente, como foram criados/organizados cada material? Quem participou/participa desse processo de formulação dos documentos do Programa e de revisão destes, caso tenha havido?
- Os contratos didáticos e termos de compromisso firmados entre a Sedu, estagiários e escolas da educação básica são assinados em quantas vias e estas são encaminhadas para quais participantes do Programa? Estes são os mesmos documentos assinados pela Ufes e que estão arquivados na Prograd?
- Quais as principais atividades formativas previstas no contrato didático/termo de compromisso? Existe neste documento um plano de estágio? Como é feita a elaboração desse contrato e quem são os envolvidos?

DIMENSÃO 3: AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

- Quais estratégias foram/têm sido criadas para atingir os objetivos do Programa, ou seja, quais ações a Sedu desenvolve para acompanhar o desenvolvimento do Programa tendo em vista seus objetivos?
- O Programa tem como um dos objetivos centrais propiciar a integração teoria-prática na formação inicial de professores. Como têm sido encaminhadas as ações no sentido de atingir esse objetivo e os outros objetivos do Programa?
- O Programa é voltado para o estágio não obrigatório nos cursos de formação de professores. Como a Ufes entende essa modalidade de estágio na formação? Como esse estágio se

relaciona ao estágio curricular obrigatório e a outras atividades formativas nos cursos de licenciatura?

- Como considera que o Programa tem contribuído para a formação profissional dos estagiários envolvidos?
- O Programa traz benefícios? Se sim, relacione os benefícios que, a seu ver, o Programa traz ao contexto prático escolar e à formação docente, bem como os possíveis entraves do Programa.

DIMENSÃO 4: OUTRAS INFORMAÇÕES RELEVANTES

- Quais as situações decorrentes do Programa que inicialmente não haviam sido previstas pela Ufes? Como foram tratadas?
- Teria outros participantes que você poderia me indicar como atores essenciais para a execução e o acompanhamento do Programa Bolsa Estágio Formação Docente? Quem acompanha legalmente o Programa na Ufes? E os coordenadores de curso?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - FORMADORES DA UFES

DIMENSÃO 1: PERFIL PROFISSIONAL DOS ENVOLVIDOS COM O PROGRAMA / FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Data da Entrevista:

Local da Entrevista

Duração da Entrevista:

Entrevistador:

Nome ou identificador para o entrevistado:

Sexo do entrevistado:

Idade do entrevistado:

Formação do Entrevistado:

Profissão do Entrevistado:

Trabalha nessa profissão desde:

Ocupação ou função:

Outras experiências profissionais relevantes:

Particularidades ocorridas durante a entrevista:

- Você conheceu o PBEFD de que forma? Quando e como se envolveu com o Programa? Conte-me um pouco sobre esse processo.
- Qual(is) experiência(s) teve anteriormente a isso? E na formação de professores? Conte-me um pouco sobre sua trajetória nesse campo.
- Como o curso conheceu e aderiu ao Programa? Como foi a apresentação do Programa na instituição? Conte-me como tem sido a participação/papel da instituição/curso no Programa.

DIMENSÃO 2: OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA

2.1 – Recursos humanos, financeiros e papéis desempenhados

- Quais os formadores envolvidos com esse Programa no curso? Quais as funções de cada um nesse processo?
- Quantos estudantes, em média participaram/participam do Programa no curso? A coordenação de curso participa ativamente desta seleção ou fica por conta do graduando concorrer ao edital?
- Pelos dados quantitativos, percebe-se crescimento de bolsas oferecidas em licenciaturas EAD. Como se explica crescimento da adesão ao Programa por essa modalidade em seu curso, em especial nos últimos contratos?

- Como se dá a relação da coordenação de curso com a Ufes e com a Sedu quanto aos critérios de execução e acompanhamento do Programa?
- Como tem sido a participação dos estagiários no contexto escolar de formação? Como a coordenação ou os professores formadores fazem o acompanhamento desses estagiários nas escolas de educação básica? Quem são os responsáveis por isso?
- O curso aproveita as horas do Programa Bolsa Estágio em algum componente curricular? Se sim, em qual?
- O estágio curricular supervisionado pode ser cumprido por meio das atividades do Programa? Se sim, como isso é feito? Se não, quais os motivos que impedem o aproveitamento?
- Como a coordenação de curso entende o papel da escola de educação básica e dos professores nesse processo? E dos formadores de professores nas licenciaturas?
- Qual o papel do CIEE e as funções atribuídas a ele no Programa? Em sua opinião, como a parceria com a Ufes é estabelecida?

2.2 - *Materiais didáticos, pedagógicos e legais de orientação do Programa*

- Quais os documentos e materiais didáticos do Programa? Ou seja, além dos editais, contratos didáticos e termos de compromisso, existe algum outro material legal ou pedagógico sobre o PBEFD? Basicamente, como foram criados/organizados cada material? Quem participou/participa desse processo de formulação dos documentos do Programa e de sua revisão, caso tenha havido?
- Os contratos didáticos e termos de compromisso firmados entre a Sedu, os estagiários e as escolas da educação básica são assinados em quantas vias e estas vias são encaminhadas para quais participantes do Programa? Estes são os mesmos documentos assinados pela Ufes e que estão arquivados na Prograd? Quem fica responsável pelo controle e envio destes documentos à Prograd e como isso é feito?
- Quais as principais atividades formativas previstas no contrato didático/termo de compromisso? Existe neste documento um plano de estágio? Como é feita a elaboração desse contrato e quem são os envolvidos?

DIMENSÃO 3: AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

- Quais estratégias foram/têm sido criadas para atingir os objetivos do Programa, ou seja, quais as ações que o curso desenvolve para acompanhar o desenvolvimento do Programa tendo em vista seus objetivos?
- O Programa tem como um dos objetivos centrais propiciar a integração teoria-prática na formação inicial de professores. Como têm sido encaminhadas as ações no sentido de atingir esse objetivo e os outros objetivos do Programa?
- O Programa é voltado para o estágio não obrigatório nos cursos de formação de professores. Como o curso entende essa modalidade de estágio na formação? Como esse estágio se relaciona ao estágio curricular obrigatório e a outras atividades formativas no curso?


- Como considera que o Programa tem contribuído para a formação profissional dos estagiários envolvidos?
- O Programa traz benefícios? Se sim, relacione os benefícios que, a seu ver, o Programa traz ao contexto prático escolar e à formação docente, bem como os possíveis entraves do Programa.

DIMENSÃO 4: OUTRAS INFORMAÇÕES RELEVANTES

- Quais situações decorrentes do Programa que inicialmente não haviam sido previstas pela coordenação de curso? Como foram tratadas?
- Teria outros participantes que você poderia me indicar como atores essenciais para a execução e o acompanhamento do Programa Bolsa Estágio Formação Docente no curso?

**ANEXO 1 – MODELO DE CONTRATO DIDÁTICO DO PBEFD UTILIZADO NO
PERÍODO DE 2012 A 2017**

OK família CIG



Bolsa Estágio
FORMAÇÃO DOCENTE

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo
CEFOPE

CONTRATO DIDÁTICO

Identificação da Escola Campo de Estágio		
SRE		
Cidade		
Nome da escola campo de estágio		
Nome do diretor		
Nome do pedagogo tutor de estágio		
Nome do professor que acompanha ou orienta o estagiários na unidade escolar		
Identificação do Estagiário		
Nome do estagiário (a)		
Instituição de Ensino Superior a qual o estagiário está vinculado (a)		
Curso	Período	Data prevista para formatura
Telefone para contato		
E-mail		
Turno do Estágio	Segmento de Atuação	
<input type="checkbox"/> Matutino <input checked="" type="checkbox"/> Vespertino <input type="checkbox"/> Noturno	<input checked="" type="checkbox"/> Ensino Fundamental I <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental II <input type="checkbox"/> Ensino médio. <input type="checkbox"/> Ensino médio laboratório.	

4



Bolsa Estágio
formação docente

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo
CEFOPE

CONTRATO DIDÁTICO

1- Quais são os objetivos a serem alcançados pelo estudante dentro do período referente ao estágio?

(Marque mais de uma opção se necessário)

- Consolidar os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso estabelecendo a relação entre teoria e a prática.
- Apropriação de práticas didáticos-metodológicas necessárias ao cotidiano escolar.
- Adquirir experiência profissional, por meio de vivência em ambientes escolares, levando o à interpretação da realidade educacional nas unidades de ensino.
- Proporcionar ao estagiário a reflexão contextualizada, dando condições para que se torne autor de sua própria prática.
- Vivenciar experiências reais e úteis.
- Vivenciar relacionamento cooperativo com os profissionais da educação.
- Colaborar produtivamente no desenvolvimento das atividades docentes.

Outros:

2- Quais atividades deverão ser desenvolvidas pelo estagiário, com a devida supervisão do professor/pedagogo tutor, *referentes ao CBEE Currículo Básico das Escolas Estaduais*? (Marque mais de uma opção se necessário)

- Conhecer os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino.
- Conhecer os conteúdos a serem ensinados e aprendidos nas escolas da rede estadual de ensino.
- Conhecer os projetos pedagógicos elaborados por professores/ profissionais da escola.
- Conhecer/estudar os conteúdos do CBEE Currículo Básico das Escolas Estaduais.
- Conhecer o processo de adequação que é feito em relação ao CBEE e ao espaço escolar.
- Conhecer os direitos de aprendizagem e as habilidades a serem desenvolvidas nos alunos dos diversos segmentos de ensino.



Bolsa Estágio
FORMAÇÃO DOCENTE

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo
CEFOPE

CONTRATO DIDÁTICO

Outros:

3- Quais atividades deverão ser desenvolvidas pelo estagiário, com a devida supervisão do professor/ pedagogo tutor, referentes **às práticas de planejamento?** (Marque mais de uma opção, se necessário)

- Participar dos planejamentos dos professores e estudos coletivos a fim de subsidiar a prática pedagógica.
- Desenvolver (trabalho colaborativo) com o professor e pedagogo tutor a elaboração de projetos, plano de aula e atividades diversificadas.
- Executar os Planejamentos de aulas visando desenvolver recursos didáticos para a promoção da aprendizagem.
- Participar de encontros formativos (dentro do horário de estágio) com a Secretária de Educação/SRE/Escola sempre que necessário.
- Participar, sempre que possível, da hora atividade (PL) com os professores das áreas afins, de forma a perceber a interdisciplinaridade e transversalidade entre as mais diversas áreas do conhecimento.

Outros:



Bolsa Estágio
FORMAÇÃO DOCENTE

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo
CEFOPE

CONTRATO DIDÁTICO

4- Quais atividades deverão ser desenvolvidas pelo estagiário, com a devida supervisão do professor/pedagogo tutor, **referentes às práticas de ensino e aprendizagem?** (Marque mais de uma opção, se necessário)

- Acompanhamento das aulas ministradas pelo professor supervisor de estágio.
- Regência supervisionada de classe.
- Desenvolvimento de metodologias inovadoras em sala de aula.
- Desenvolvimento de metodologia usando as Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC.
- Desenvolvimento de projetos e atividades extracurriculares que colaborem com o processo de ensino e aprendizagem na escola.
- Atuação no laboratório de Ciências, Química, Física e Biologia auxiliando os professores dessas disciplinas no desenvolvimento e execução das aulas práticas.
- Acompanhar projetos, programas da escola buscando alternativas e inserindo sugestões de melhorias das práticas de ensino e aprendizagem.
- Apoio aos alunos sempre que necessário.

Outros:

5- Quais atividades deverão ser desenvolvidas pelo estagiário, com a devida supervisão do professor/pedagogo tutor, **referentes às atividades de avaliação da aprendizagem?** (Marque mais de uma opção, se necessário).

- Participar da elaboração das avaliações da aprendizagem junto com o professor orientador e o pedagogo tutor, se for o caso.
- Avaliar os resultados obtidos pelos alunos de forma a diagnosticar a situação da turma mediante o que foi estudado.



Bolsa Estágio
FORMAÇÃO DOCENTE

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo
CEFOPE

CONTRATO DIDÁTICO

- Auxiliar o professor regente da turma nas atividades de intervenção.
- Analisar junto com o pedagogo tutor e a equipe docente os resultados obtidos pela escola nas avaliações externas.

Outros:

6- Quais atividades deverão ser desenvolvidas pelo estagiário, com a devida supervisão do professor/ pedagogo tutor, referentes à participação em *atividades de integração entre escola e família*?
(Marque mais de uma opção, se necessário)

- Participar (desde que dentro de seu horário de estágio) das reuniões de pais realizadas pela escola.
- Participar da elaboração, em parceria com o pedagogo tutor/professor, da pauta de discussões de reuniões, visando melhoria no processo educativo.
- Participar de momentos na escola que envolvam as famílias de modo a estreitar as relações de parceria entre esses grupos.

Outros:



Bolsa Estágio
FORMAÇÃO DOCENTE

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo
CEFOPE

CONTRATO DIDÁTICO

7- Quais atividades deverão ser desenvolvidas pelo estagiário, com a devida supervisão do professor/ pedagogo tutor, referentes ao *reconhecimento do espaço e rotina escolar*? (Marque mais de uma opção se necessário)

Perceber a dinâmica de funcionamento da escola no âmbito administrativo.

Perceber a dinâmica de funcionamento da escola no âmbito pedagógico.

8 - Liste, se necessário, outras atribuições dadas aos estagiários do Programa, levando em consideração a disciplina na qual o estagiário atua e as especificidades da unidade de ensino:

Serra ES, 07 de Julho de 2016.

Pedagogo Tutor

Professor

Estagiário

E.E.E.F " Professora Anna Gomes "

Ato de Criação: Port. 2.262

Aprovação: CEE nº 27/86 de 09/05/86

Rua: Sabiá, S/Nº

Serra Dourada III - Serra/ES

Tel: (27) 3341-6147