

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

Kelly Marcella de Paula Michaeli Roque

Programa de Treinamento Profissional e Estágio Supervisionado: uma comparação a respeito de suas contribuições em relação à construção de saberes práticos na formação inicial

Juiz de Fora

2023

Kelly Marcella de Paula Michaeli Roque

Programa de Treinamento Profissional e Estágio Supervisionado: uma comparação a respeito de suas contribuições em relação à construção de saberes práticos na formação inicial

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do grau de bacharel em Pedagogia.

Orientadora: Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo

Juiz de Fora

2023

Kelly Marcella de Paula Michaeli Roque

Programa de Treinamento Profissional e Estágio Supervisionado: uma comparação a respeito de suas contribuições em relação à construção de saberes práticos na formação inicial

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do grau de bacharel em Pedagogia.

Aprovada em _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Doutora em Educação. Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo – Orientadora
Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF

Doutora em Educação. Andreia Alvim Bellotti
Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar experiências de formação prática nas licenciaturas, em especial no curso de pedagogia. O estágio supervisionado, obrigatório em todos os cursos de formação de professores do país, foi analisado ao lado do Programa de Treinamento Profissional, projeto idealizado pela Universidade Federal de Juiz de Fora em colaboração com o Colégio de Aplicação João XXIII. O trabalho busca compreender em que medida estas experiências colaboram na preparação dos professores no que diz respeito ao contato com boas referências que servirão às suas práticas profissionais futuras. Para isto, foi feita uma pesquisa bibliográfica para entender a origem do estágio e os desafios enfrentados para a realização de seus objetivos. Paralelamente, apresentamos um projeto do Programa de Treinamento Profissional, indicando suas contribuições na formação inicial. A conclusão indica que a maioria das experiências de estágio não cumpre o papel ao qual se propõe por uma série de motivos, enquanto o Programa de Treinamento Profissional se coloca como contraponto, oferecendo aos estudantes que dele participam a construção de conhecimentos e habilidades indispensáveis a práticas docentes significativas.

Palavras-chave: Programa de Treinamento Profissional. Estágio Supervisionado. Colégio de Aplicação João XXIII.

ABSTRACT

The present work aims to analyze practical training experiences in teaching degrees, especially in the pedagogy course. The supervised internship, which is mandatory in all teacher training courses in the country, was analyzed alongside the Professional Training Program, a project conceived by the Federal University of Juiz de Fora in collaboration with the João XXIII College of Application. The work seeks to understand to what extent these experiences collaborate in the preparation of teachers with regard to contact with good references that will serve their future professional practices. For this, a bibliographical research was carried out to understand the origin of the internship and the challenges faced to achieve its objectives. At the same time, will be present a project for the Professional Training Program, indicating its contributions to initial training. The conclusion indicates that most internship experiences do not fulfill the role they are proposed for a number of reasons, while the Professional Training Program stands as a counterpoint, offering students who participate in it the construction of knowledge and skills that are indispensable for practical significant teachers.

Keywords: Professional Training Program. Supervised internship. College of Application João XXIII.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	6
1.1	A ESCOLHA PELO TEMA.....	8
2	APRESENTAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES (FACED/UFJF E CAP JOÃO XXIII).....	10
2	FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED).....	10
2.2	COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII	12
3	REVISÃO DE LITERATURA	15
4	ESTÁGIOS	17
5	TREINAMENTO PROFISSIONAL	24
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
	REFERÊNCIAS	36

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a contribuição do Programa de Treinamento Profissional (PTP) oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) a fim de promover o aperfeiçoamento profissional dos estudantes em formação. O desejo de escrever sobre a temática surgiu por meio da experiência obtida enquanto bolsista de alguns projetos do programa, no Colégio de Aplicação João XXIII, durante a graduação em Pedagogia. Como integrante dos projetos, foi possível estar dentro da escola desde o início da formação, fato que oportunizou vivenciar e apreender muitas das relações entre a formação acadêmica e as práticas escolares, realidades que soam, por vezes, dissonantes.

A instituição em que o projeto foi realizado, o CAP João XXIII, é uma das Unidades Acadêmicas da UFJF e não possui vinculação específica a nenhum curso. É uma escola federal de referência na cidade e, também, espaço de formação para os licenciandos que são recebidos para atuar em diversos programas. Baseados no tripé ensino, pesquisa e extensão, o colégio conta com um corpo docente de extensa formação acadêmica que recebe e orienta os estudantes que atuam em programas como o Programa de Treinamento Profissional (PTP) e o Programa de Iniciação Científica (IC), a Monitoria Júnior — da qual participam os próprios alunos do colégio — além dos projetos de extensão e estágios curriculares supervisionados.

Ainda, a escola atua na formação continuada por meio da Residência Docente — que foca no desenvolvimento de competências docentes *in loco*, visando complementar a educação recebida na graduação — e de cursos de especialização, oferecidos em anos anteriores a professores da Educação Básica. Tais características fazem da instituição um espaço em que a teoria e a prática se articulam continuamente, contribuindo ativamente na formação inicial e continuada.

Ao compartilhar experiências formativas com colegas licenciandos era comum encontrar entre eles um forte sentimento de insatisfação e frustração, a respeito dos estágios obrigatórios, que se repetiam a cada estágio finalizado. Esperando aprender sobre o fazer docente e a escola, a partir de vivências práticas, os graduandos ocupavam, majoritariamente, o lugar de espectadores que pouco contribuía e, conseqüentemente, apreendiam menos os significados, as práticas, os diálogos e tudo que o espaço escolar trazia em seu cotidiano.

É nesta lacuna que o Treinamento Profissional adentra em minha formação, oportunizando maior contato com a escola e o processo educativo, além da construção de competências e habilidades vitais à docência. Enquanto os estágios se colocavam como experiências profissionalizantes pouco profícuas, nos projetos houve a oportunidade de

vivenciar diversas situações que permitiram conhecer mais da realidade escolar, num processo de apropriação de práticas docentes significativas. A presença frequente na escola permitiu observar e participar de diversos momentos da rotina e das atividades desenvolvidas, o que possibilitou uma compreensão mais autêntica da realidade de um professor pedagogo, em especial, o mestre alfabetizador.

Além disso, as experiências no projeto ampliaram e qualificaram os sentidos produzidos nos momentos de estudo na Universidade, o que lembra o conceito tão importante de Paulo Freire (1974) da práxis, onde ação e reflexão devem ser inseparáveis para o necessário e constante aperfeiçoamento da prática. O artigo quinto da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015¹, ratifica a importância de tal correlação, pontuando a especificidade do trabalho docente enquanto constante práxis, elucidada como movimento sucessivo entre teoria e prática, num aprimoramento de ambas.

Para abordar a temática da formação de professores, em relação às experiências formativas práticas como são os Estágios Supervisionados e o Treinamento Profissional, pretende-se traçar uma relação comparativa entre as duas propostas. O ponto de partida desta reflexão se dará a partir das legislações que fixam as diretrizes dos dois programas (LEI Nº 9.394/96, ART. 45 e RESOLUÇÃO Nº 028/2019), de trabalhos sobre formação de professores (ANDRADE & RESENDE (2007); GATTI (2010); CARDOSO (2003); LUDKE (2019); TARDIF (1991); NÓVOA (2007)) e, por fim, para elencar as contribuições do Programa de Treinamento Profissional, utilizou-se como referência um projeto semelhante ocorrido em São Paulo, promovido pela Secretaria de Educação, que se tornou objeto de pesquisa acadêmica em uma tese de doutorado (MONIZ, 2010).

Portanto, ao estabelecer um paralelo entre os estágios e o projeto de treinamento profissional, deseja-se identificar as características que mais colaboram para a qualificação dos estudantes, no que diz respeito ao aprendizado de habilidades, hábitos e competências relativas à prática docente. Com isso, se objetiva evidenciar elementos que poderão ser buscados pelos licenciandos em suas experiências práticas de formação. A partir do momento em que se entende o que deve-se buscar, os licenciandos ganham a possibilidade de procurar por escolas e projetos que tenham maior potencial de elevar o nível de sua profissionalização, considerando que detenham o conhecimento necessário para isso.

¹ BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: 1 seção, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 08 fev. 2023.

1.1 A ESCOLHA PELO TEMA

O encontro com o Programa de Treinamento Profissional e a alfabetização aconteceu na minha primeira semana como graduanda, quando me candidatei a um projeto de acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem no CAP João XXIII. Após a aprovação da seleção, houve a oportunidade de acompanhar uma aluna do 1º ano do Ensino Fundamental, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ocasião que me colocou em contato com uma turma de alfabetização pela primeira vez, enquanto estudante de Pedagogia.

Estando no primeiro semestre do curso, não havia ocorrido nenhum contato com as teorias que baseiam o processo alfabetizador e as situações observadas soavam como lembranças de minha experiência como aluna, sem entender os porquês das ações e atividades da professora em suas aulas. Ainda assim, a experiência já começava a despertar um interesse pela prática alfabetizadora que só cresceu e se intensificou ao longo da graduação.

Após aquele ano no projeto, distanciei-me da escola pela necessidade de diversificação e ampliação de minhas experiências acadêmicas, através de projetos de Iniciação Científica, participações em grupos de estudos e pesquisas e monitorias. Entretanto, estas experiências só confirmaram a impressão inicial de identificação com o espaço escolar e, quase dois anos depois, retornei à escola para a candidatura em outro projeto de Treinamento Profissional, agora diretamente relacionado à alfabetização; com a mesma professora com a qual tive contato na primeira ocasião. Nesse momento, já havia iniciado os estudos das teorias voltadas à alfabetização, o que permitiu uma melhor compreensão a respeito das atividades planejadas pela equipe de docentes.

Como bolsista do projeto, as idas à escola aconteciam três vezes por semana e, nelas, havia a organização da sala e das atividades, com participação ativa nos momentos em que a professora estava alfabetizando efetivamente. Ali, houve a oportunidade de orientar e acompanhar as crianças evoluindo em suas hipóteses de escrita, experiência que me encantou e impulsionou-me a concentrar mais energia no estudo dessa temática por meio de matérias eletivas na faculdade, grupos de estudo, entre outros.

Ao mesmo tempo em que os projetos de Treinamento Profissional aconteciam, os estágios obrigatórios iam sendo cumpridos em outras instituições. A maior parte das escolas as quais tive oportunidade de conhecer são colégios públicos municipais da cidade de Juiz de Fora. Através dessas experiências pude perceber realidades bastante díspares entre essas instituições e o Colégio de Aplicação, uma escola pública federal. A realidade daquelas escolas refletia

características que a maioria de nós conhece: professores desanimados e sobrecarregados pelas más condições de trabalho, desalinhamento de objetivos, práticas distantes das proposições do Projeto Político Pedagógico, dentre outras questões. Ao deparar-me com tal realidade, decidi buscar experiências que se constituíssem enquanto boas referências de modo que, quando estivesse atuando em uma escola pública como professora, pudesse ser agente de transformação e não apenas uma reprodutora de práticas irrefletidas. Esse desejo também contribuiu para a decisão de participar de projetos de Treinamento Profissional por quase toda a graduação.

Como estudante de Pedagogia, outra grande razão que impulsionou a permanência na escola pelo maior tempo possível foi a equipe de professoras do primeiro ano, todas doutoradas que escolheram atuar na Educação Básica. Sabe-se que trabalhar com a escola básica é pouco atrativo devido às condições de trabalho, os baixos salários, a desvalorização docente e tantos outros problemas que a educação brasileira enfrenta. No entanto, o que se vê no projeto é uma realidade privilegiada em relação ao cenário nacional. A equipe de professoras traz uma formação acadêmica diferenciada em relação a média dos professores de educação básica, além de serem pesquisadoras, participando ativamente de grupos de pesquisa e de publicações de artigos e demais trabalhos científicos. Todas essas características tornam o Colégio de Aplicação João XXIII uma escola pública de qualidade, com professores que não apenas estavam formando alunos, mas que atuavam na formação de professores com a mesma excelência e robustez.

A decisão definitiva para escrever sobre a experiência no Programa de Treinamento Profissional se deu ao avaliar a trajetória percorrida na graduação. Como formanda, foi possível olhar de modo mais maduro para as experiências de formação, percebendo a relevante contribuição do projeto de Treinamento Profissional. Ao mesmo tempo, os estágios obrigatórios foram experiências, em grande parte, passivas e pouco formativas, reforçando duplamente o valor da participação no projeto.

Ao ler artigos, dissertações e teses que discutem a problemática dos estágios na área da educação, constatou-se que os problemas percebidos na experiência pessoal não se tratavam de mera percepção individual, mas de um problema que vem sendo debatido há muito por pesquisadores, graduandos e professores. Por esse motivo, acredito que compartilhar a experiência de formação vivenciada no treinamento profissional pode contribuir para o campo de pesquisa no qual a temática se insere — divulgando experiências formativas exitosas — e, ao mesmo tempo, abrir oportunidades de reflexão para outros estudantes de Pedagogia que, a partir desta reflexão, podem articular formas de enriquecer a própria formação, ampliando-a para além das práticas obrigatórias.

2 APRESENTAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES (FACED/UFJF E CAP JOÃO XXIII)

Esta seção apresentará a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED/UFJF) e o Colégio de Aplicação João XXIII (CAP JOÃO XXIII). A primeira é onde está sediado o curso de Pedagogia e onde são oferecidas as matérias pedagógicas das demais licenciaturas. Em seguida temos o CAP JOÃO XXIII, escola onde o projeto do Programa de Treinamento Profissional apresentado neste trabalho ocorre. Na subseção 2.1, além da apresentação da FACED também está contida uma breve apresentação do curso de Pedagogia, com foco na matriz curricular dos estágios.

2.1 FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED/UFJF)

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora foi criada em 1945, ainda como parte da antiga Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora, tornando-se, posteriormente, em 1966, parte da UFJF². Hoje, abriga o curso de Pedagogia e também é responsável pelas disciplinas pedagógicas³ das licenciaturas de toda a universidade. A faculdade possui o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação⁴ com cursos de mestrado e doutorado. Além disso, a faculdade também conta com a graduação a distância, alocada dentro do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁵.

Em razão da longa trajetória da Faculdade de Educação, o curso de Pedagogia, em seu molde atual, é fruto de uma reestruturação organizada pela comunidade acadêmica entre os anos de 2004 a 2007⁶, em consonância com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006). A reestruturação é válida desde 2008 e orienta a organização do curso até então, salvo pequenas adaptações ocorridas a partir das novas necessidades surgidas ao longo dos anos.

² História da criação da FACED/UFJF. Disponível em: <https://shre.ink/mOMe>. Acesso em: 08 fev. 2023.

³ As matérias pedagógicas são as disciplinas de outras licenciaturas voltadas à área da educação oferecidas pela Faculdade de Educação.

⁴ Página do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFJF. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ppge/>. Acesso em: 08 fev. 2023.

⁵ Cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/cursos/>. Acesso em: 08 fev. 2023.

⁶ Informativo da Reestruturação curricular. Disponível em: encr.pw/reestruturacao-curricular-pedagogia. Acesso em: 08 fev. 2023.

Atualmente, a Faced oferece o curso de Pedagogia e as matérias pedagógicas para as demais licenciaturas nos turnos diurno e noturno, além de cursos de extensão e de especialização. Seu corpo docente é responsável por seis núcleos de pesquisa em atividade: Núcleo de Educação em Ciência, Matemática e Tecnologia (NEC); Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED); Núcleo de Estudos Sociais do Conhecimento e da Educação (NESCE); Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETEC); Núcleo de Pesquisa de Formação Educacional, Currículo e Políticas Educacionais (NUFEPE); Núcleo de Pesquisa e Ensino em Linguagem (NEEL). Esses núcleos abarcam os vários grupos de pesquisa que alimentam e conduzem as atividades fim da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Seus integrantes não são apenas alunos e professores do curso de Pedagogia, mas também das demais licenciaturas e áreas de conhecimento que contribuem nas pesquisas e produções na área da educação.

O único curso oferecido integralmente na Faculdade de Educação é o de Pedagogia, organizado em quatro eixos curriculares: fundamentos, gestão educacional, saberes escolares e eixo transversal; estrutura que busca uma formação abrangente para as funções que o pedagogo poderá exercer em sua atividade profissional. Seu currículo está distribuído entre disciplinas obrigatórias, eletivas e opcionais, juntamente com os estágios obrigatórios e as demais atividades acadêmicas que completam a carga horária mínima de 3.200 horas, como institui a Resolução CNE/ CP N° 1, de 15 de maio de 2006.

Devido às amplas possibilidades de atuação do pedagogo, que vão desde o trabalho voltado à infância, passando pela educação de jovens e adultos, gestão educacional e atuação em espaços não-escolares, o curso conta com seis estágios, sendo cinco obrigatórios e um opcional, visando apresentar a amplitude de possibilidades do trabalho pedagógico. A matriz curricular oferecida pela UFJF inclui os seguintes estágios: Estágio (I) - Prática Escolar com estágio supervisionado em Educação Infantil I; Estágio (II): Prática Escolar com estágio supervisionado em Séries Iniciais do Ensino Fundamental I; Estágio (III): Prática Escolar com estágio supervisionado em Alfabetização I; Estágio (IV): Prática Escolar com estágio supervisionado em Gestão Escolar I; Estágio (V): Prática Escolar com estágio supervisionado em Educação de Jovens e Adultos I. Cada um conta com a carga horária mínima de 60h, totalizando o piso de 300h de práticas escolares obrigatórias.

Por fim, os estudantes precisam cumprir, ao menos, 100 (cem) horas em atividades acadêmicas teórico-práticas de sua escolha. Dentre as possibilidades oferecidas aos alunos estão a participação em grupos de pesquisa, projetos de monitoria, extensão, participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), além dos projetos oferecidos

pelo Programa de Treinamento Profissional (PTP) e outras atividades que podem ser cumpridas fora da universidade como formações, rodas de conversa, palestras e demais projetos relacionados à área da educação.

2.2 COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII

A instituição escolar onde o projeto de Treinamento Profissional, que será apresentado, é o Colégio de Aplicação João XXIII, Unidade Acadêmica⁷ da UFJF. Sua criação data do ano de 1965, quando pertencia a Faculdade de Filosofia e Letras. Sua construção se deu a partir da necessidade de contato com a prática, ainda em formação, dos licenciandos. Seu conceito inicial era ser uma escola de experimentação, demonstração e aplicação⁸ para atender ao público alvo, futuros professores, em termos de pesquisa e realização de estágios supervisionados. Em caráter experimental, o colégio iniciou seus trabalhos com uma turma de 6º ano e 23 alunos.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 5692/71) e a Reforma universitária⁹ promulgada em 1968, a escola torna-se, oficialmente, um Colégio de Aplicação, além de ser instituída órgão anexo à Faculdade de Educação da Universidade. O colégio se ampliou ao longo dos anos com a criação das séries iniciais do Ensino Fundamental em 1980, o Ensino Médio em 1992, a abertura de turmas de Educação de Jovens e Adultos entre os anos de 1997 a 1999 e o Curso de Especialização em Prática Interdisciplinar nos anos 2000. Hoje, a escola não é vinculada a nenhuma faculdade ou curso específico, permanecendo, então, como parte da universidade, mas com direção e regimento próprios.

Enquanto Unidade Acadêmica da Universidade, alguns dos seus objetivos são:

Art. 3, inciso I: gerar, desenvolver e avaliar estratégias pedagógicas que venham a contribuir para o aprimoramento do processo de educação básica regional e nacional; Inciso II: contribuir, integrado às demais Unidades Acadêmicas, para a melhor formação de recursos humanos para o exercício da profissão de educador, bem como para a capacitação de profissionais em exercício na região, atendendo aos princípios de uma escola pública, de qualidade e gratuita, em todos os níveis; Inciso III: promover a realização de

⁷ Informação encontrada na página inicial do site do Colégio de Aplicação João XXIII (CAP JOÃO XXIII) - <https://www.ufjf.br/joaoxxiii/>

⁸ História da criação do Colégio de Aplicação João XXIII. Disponível em: <https://www.ufjf.br/joaoxxiii/institucional/historia/>. Acesso em: 08 fev. 2023

⁹ A lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 foi revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, de 20 de dezembro de 1996.

estágios, curriculares ou não, prioritariamente de estudantes da UFJF; (Regimento escolar – Colégio de Aplicação João XXIII, 1981).

O trecho acima faz parte do regimento do colégio, destacando o compromisso da instituição com a formação inicial e continuada de professores, desde a recepção de licenciandos até formações em serviço, organização e planejamento de estratégias pedagógicas qualificadas. Sua função enquanto instituição formadora a torna um espaço frutífero de observação, aprendizado e aplicação de conhecimentos desenvolvidos na academia e no próprio cotidiano escolar.

Um segundo motivo que torna o colégio um potente espaço de formação são os professores que nele atuam. A maior parte dos docentes, cerca de 60% de acordo com a Resolução nº 13/2016¹⁰, atuam em regime de dedicação exclusiva, ou seja, dedicam 40 horas semanais de trabalho às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional. Por serem parte do corpo acadêmico, são docentes que têm consciência da sua função como professores formadores dos licenciandos que recebem em suas salas, oferecendo uma experiência de formação prática altamente qualificada.

Cardozo (2003) destaca a necessidade dos professores da Educação Básica se entenderem coformadores junto à Universidade, pois são eles que introduzem os futuros professores nas rotinas e práticas do espaço escolar, em uma combinação ainda desconhecida ao licenciando inexperiente. Tal compreensão muda o modo como os professores encaram o estágio, enxergando-o não como algo separado do seu trabalho, ou mesmo como um julgamento de sua prática por parte dos estagiários, mas como elemento intrínseco de seu papel formador. Nesse sentido, sendo uma escola de aplicação, a consciência a respeito desta função é comum a todos os docentes que lá atuam.

O colégio atende cerca de 1350 alunos, distribuídos em 28 turmas de Ensino Fundamental, 9 turmas de Ensino Médio e 3 turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O ingresso se dá por meio de sorteio¹¹ de 75 vagas anuais para o 1º ano do Ensino Fundamental, permitindo que os alunos contemplados cumpram toda a etapa da Educação Básica na instituição. Além das vagas tradicionais, alguns lugares remanescentes também são sorteados por motivos de desistência, reprovação ou transferência de alunos. O quadro docente da escola

¹⁰ Resolução que aprova os critérios para concessão do regime excepcional de 40 (quarenta) horas para os docentes do Plano de Carreira e Cargos do Magistério Federal na Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: encr.pw/resolucao-13-2016-ufjf. Acesso em: 08 fev. 2023.

¹¹ Informação encontrada no Art. 47 do Regimento Interno do Colégio de Aplicação João XXIII. Disponível em: <https://www.ufjf.br/wp-content/themes/joaouxiii/regimento.pdf> Acesso em: 08 fev. 2023.

conta hoje com mais de 100 professores concursados, além de alguns professores substitutos, selecionados por meio de prova e avaliação de títulos. Por fim, há os servidores técnico-administrativos (TAE's) que atuam em diversos setores do colégio como na secretaria, em laboratórios, no Núcleo de Apoio e Suporte Escolar, dentre outros.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Em trabalhos cuja palavra-chave é ‘estágio supervisionado’, encontram-se, majoritariamente, debates a respeito dos desafios enfrentados por professores, gestores e pesquisadores no que concerne ao alcance dos objetivos almejados no estágio. Ao longo dos anos, foram sancionadas importantes leis e resoluções que o incluíram na formação de professores. Seu início se dá no século XIX, ainda nas Escolas Normais, com a Reforma do Ensino Público do Estado do Rio de Janeiro instituída em 1897 (ANDRADE; RESENDE, 2007, p. 233), com a publicação das primeiras diretrizes de ensino a nível nacional. Com mais de um século de história, seu formato e concepção foram revistos e, ainda hoje, há desafios a serem enfrentados para alcançar seus fins.

Uma das questões mais importantes relativas ao estágio se refere a necessidade de aproximar o futuro professor de seu campo de trabalho, criando o elo teoria-prática esperado. A dificuldade em unir estes elementos é um desafio desde o início da formação de professores primários no Brasil, iniciada com a primeira Escola Normal do país, fundada em 1835 e sediada na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro. Nesse momento, a escola para as massas ainda era entendida como um espaço de formação da sociedade em seus moldes de ordem e moral, ficando a formação pedagógica de quem atuaria nesses espaços em segundo plano (ANDRADE, RESENDE, 2007, p. 233).

Apesar da reforma do ensino público do Rio de Janeiro ter sido importante para iniciar um movimento de reflexão acerca do aspecto prático da formação de professores, apenas em 1946 houve um posicionamento oficial mais direcionado a esse campo a partir da promulgação do Decreto-Lei Nº 8.530/46¹², a Lei Orgânica do Ensino Normal. Tal lei estabeleceu um currículo único para as Escolas Normais de todo o país com o objetivo de promover a formação docente necessária às escolas primárias. Em seu 47º artigo, é destacada a obrigatoriedade da existência de escolas primárias e ginásios anexos aos cursos para demonstração e práticas de ensino, o que demonstra preocupação com a formação prática das futuras professoras.

Alguns anos antes, em 1939, já havia sido inaugurado o primeiro curso de Pedagogia do país na antiga Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras¹³, a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), instituída pelo Decreto-lei Nº 1.190, de abril de 1939. No

¹² Lei orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 08. Fev. 2023

¹³ Decreto-Lei que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 08. Fev. 2023

entanto, a formação para atuação em sala de aula na educação primária ainda acontecia nas Escolas Normais, majoritariamente, sendo o bacharelado voltado para a formação técnica dos chamados ‘especialistas em educação’. Nos cursos superiores, a formação era dividida entre formação teórica, com duração de três anos, e estudos práticos de didática, pelo período de um ano. Assim, surgia o esquema 3 + 1 que perdurou por várias décadas, em que é nítida a fragmentação entre a formação em conteúdos específicos e a formação pedagógica.

Mais tarde, na década de 1960, o parecer do Conselho Federal de Educação 292, de 14 de novembro de 1962, define o estágio supervisionado como parte obrigatória da prática de ensino para todos os cursos de formação; devendo estes ocorrerem nas escolas das redes de ensino com duração de um semestre letivo. Também estabeleceu a obrigatoriedade de, ao menos, 1/8 da matriz dos cursos serem dedicados a matérias pedagógicas. Nesse momento, ainda se discutia a inserção e a ampliação do tempo direcionado à preparação pedagógica e o acesso às experiências práticas em formação. Alguns anos depois, em 1969, mais uma mudança ocorre obrigando os cursos de formação a dedicarem 5% de sua carga horária aos estágios supervisionados de acordo com o parecer 627/69 (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 237).

A próxima mudança significativa ocorreu a partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases - Lei Nº. 9.394/96, em que há uma clara menção à “associação entre teoria e prática a partir de estágios supervisionados e capacitação em serviço”. A partir daqui, observa-se uma considerável valorização das práticas de estágio que passam a ter carga horária mínima obrigatória de 300 horas. De fato, parece se confirmar a ideia de que, para formar um bom profissional, a articulação entre os contextos teóricos e práticos é fundamental.

Ainda na busca da superação dessa dicotomia, é publicado o Parecer CNE/CP nº 9/2001 que homologa a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos Superiores. Nela, é destacada a demanda por práticas significativas, a necessária superação de uma concepção restrita de prática, o tratamento inadequado dos conteúdos relacionados à atuação em sala de aula e outros assuntos voltados à qualidade da formação. Em seguida, são publicados os pareceres CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CP nº 2/2002 que contêm as normas referentes à duração e carga horária das licenciaturas.

Pouco tempo depois, no ano de 2005, foram publicadas novas diretrizes voltadas, especialmente, ao curso de Pedagogia, representadas pelo parecer CNE/CP nº 5/2005, reexaminado pelo parecer CNE/CP nº 3/2006, em que são especificadas todas as orientações voltadas ao curso.

4 ESTÁGIOS

Os debates sobre estágio supervisionado parecem unir a comunidade científica a partir de uma conclusão comum, pois a maioria concorda que o estágio não cumpre, em regra, os objetivos aos quais se propõe. O fato é motivo de preocupação já que o estágio é o responsável por apresentar e preparar os licenciandos para atuarem na profissão que escolheram. Diante disso, pode-se inferir a possibilidade de que os novos professores estejam chegando às escolas despreparados para atuar e atender à diversidade de realidades e necessidades da educação brasileira.

Gatti (2010) discute a respeito do desequilíbrio da dupla teoria-prática nos cursos de Pedagogia que tendem a priorizar a parte de fundamentos, política e contextualização em detrimento do desenvolvimento de habilidades profissionais voltadas à atuação em sala de aula. Ao mesmo tempo, os estágios que deveriam garantir o desenvolvimento de habilidades práticas relativas à profissão acabam se resumindo a um conjunto de observações passivas com momentos isolados de prática, ocasiões estas insuficientes para o desenvolvimento das habilidades necessárias à docência.

Cardozo (2003), em sua pesquisa sobre a relação entre universidade e escola, aponta para o mesmo caminho quando discorre que as disciplinas ministradas nas licenciaturas não têm como perspectiva a atuação em espaços escolares, não instrumentalizando os futuros docentes para os desafios do seu dia-a-dia. Essa realidade pode causar a falsa impressão de que teoria e prática são, objetivamente, elementos descolados, não relacionados entre si. Essa percepção, unida à fraca relação entre escola e universidade, incentiva a postura passiva do estagiário, já que o que é aprendido nas aulas não “aparece” nas práticas docentes. A verdade é que as teorias estão presentes e fundamentam as ações dos professores, mas vão além delas, pois há um conjunto de saberes construídos na experiência que apenas a prática cotidiana do professor promove (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991 apud CARDOZO, 2003).

O trabalho de Cardozo (2003) traz um dos motivos que parecem estar por trás de experiências de estágio pouco efetivas: as relações entre os atores do estágio são fracas, ficando os alunos, o professor supervisor, os professores regentes, a direção da escola e a universidade distantes em muitos aspectos, por vezes, enxergando o estágio de forma distinta. Na verdade, o estágio deveria ser uma aproximação do campo profissional, a construção de uma relação entre o aluno licenciando e o professor já formado, experiente, que mostraria os caminhos, as tarefas, os desafios, “desvendando”, assim, a profissão docente para o futuro professor que logo irá atuar. O estágio deve ser

Uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Tal contato oferece ao licenciando um conhecimento da realidade diretamente vivenciado em unidades escolares do sistema de ensino. Ele é, também, a oportunidade de acompanhar alguns momentos da vida escolar como: a elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização de turmas e do tempo e espaços escolares, relacionando-se, assim, a teoria com a prática. (LONGUINI; NARDI, 2004 apud FERRAZ; MEGLHIORATTI, 2013)

Uma vez que se tenha a chance de ter contato com a realidade da profissão docente, o estudante pode decidir se deseja seguir na profissão, com todos os desafios que ela apresenta, mas não somente isso. Os futuros professores podem ressignificar sua formação teórica em um constante exercício de relacionar os aprendizados acadêmicos com os elementos que percebem e presenciam no contato direto com a educação escolar. Não há discordância de que a relação entre teoria e prática precisa, necessariamente, acontecer para que o processo educativo ocorra de modo efetivo - essa máxima é repetida pelos professores desde o início da formação. No entanto, quando se vai à campo aprender sobre a escola e as relações ali ocorridas, há uma tendência de colocar os estagiários no papel de observadores, como se tal posição, por si só, garantisse aos alunos a compreensão dos conhecimentos necessários à prática, o que é um engano.

A reflexão é fundamental, mas seus efeitos só se materializam na ação. A pesquisa construída por Cardozo (2003) traz na fala de professoras supervisoras esta constatação quando apontam o esvaziamento da crítica construída pelos estagiários, advindas de um olhar passivo que vê e não se envolve e, por isso, não entende. Uma fala transcrita na pesquisa, apesar de informal, faz muito sentido neste contexto: “Ninguém aprende a ser um professor reflexivo lendo um livro sobre professor reflexivo.” (CARDOZO, 2003, p. 85). Do mesmo modo, pode-se dizer que não há como ser professor sem a experiência de sê-lo e, durante a formação, tal oportunidade deveria ser oferecida nos estágios supervisionados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica – instituídas pelo parecer CNE/CP 28/2001, de 02 de outubro de 2001, descrevem o que deve ser, exatamente, o estágio supervisionado. Parece haver, atualmente, diversas concepções difusas e inexatas sobre o que é o estágio, abrindo espaço para muitas interpretações sobre como esse momento formativo deve acontecer. A despeito das visões, o parecer define o estágio como um momento de formação profissional por meio da presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado (Brasil, 2001, p. 10). Em seguida, reforça tal posição trazendo a seguinte afirmação:

O estágio curricular supervisionado é pois um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período (BRASIL, 2001, p. 10).

Ou seja, o estágio deveria ser um momento em que o estudante testa habilidades profissionais que serão necessárias à sua prática. Ao olhar para a realidade dos estágios, o que se vê, em maioria, são licenciandos sentados no fundo da sala, registrando atividades e fazendo observações escritas a respeito dos professores; anotações estas que serão entregues ao supervisor ao final do semestre. Há também a aula-prova, geralmente, ocorrida nos últimos dias de estágio, em que o curto tempo não permite um movimento de ação planejada, continuada pela reflexão e reiniciada por outros movimentos de ação mais fundamentados e elaborados. É a práxis que, muito exaltada, nem sempre é possível de ser aplicada.

Uma das causas apontadas como responsável por contribuir com o desfavorecimento do estágio é a relação estabelecida, atualmente, entre escola e universidade. O tema foi discutido também por Cardozo (2003), especialmente, para entender como a escola poderia auxiliar na formação universitária oferecendo uma experiência de estágio planejada para alcançar os objetivos que, geralmente, não são obtidos. No projeto de estágio analisado em sua dissertação, fruto de uma parceria entre as duas instituições, o olhar voltou-se ao desenvolvimento das relações entre estagiários e professores, pois seria a qualidade destes vínculos que definiria o modo como a experiência do estágio ocorreria.

Sabe-se que a escola é constituída de um modo próprio de existir e isso pode ser percebido pelas relações estabelecidas entre os atores ali participantes – professores, alunos, direção, famílias, demais funcionários -, por sua organização, rotinas e costumes, elementos que, juntos, formam o que se chama a “cultura da escola” (FORQUIN, 1993 apud CARDOZO, 2003, p. 29). O estagiário, originalmente, não faz parte dessa cultura, chegando à instituição sem entender como ela funciona. Quando a escola não compreende que é parte da formação dos licenciandos, não se prepara para recebê-los, e os professores, a partir de iniciativas individuais, ficam responsáveis por introduzir o estagiário naquela realidade. Em contrapartida, as experiências mostram que o professor da educação básica não se entende como formador desses estudantes, sendo raros os casos em que estes tomam para si a missão de apresentar à docência em seus aspectos práticos.

A percepção de que o professor que está na escola é um coformador pode ser compreendida a partir da reflexão que Tardif (1991) propõe, quando traz o conceito dos saberes

da experiência. Ele divide os saberes docentes em três formas de saber do professor: saberes das disciplinas, saberes curriculares e, por fim, os saberes da experiência. O primeiro diz respeito à formação teórica, constituída das disciplinas universitárias que abrangem os diversos campos do conhecimento. Os saberes curriculares, por sua vez, são a forma como os saberes sociais são apresentados pelas instituições escolares por meio de seus discursos, métodos, objetivos, conteúdos e assim por diante. Finalmente, temos os saberes da experiência, que são aqueles desenvolvidos pelos professores em sua prática profissional, sendo tudo aquilo que não é ensinado em nenhum outro lugar, mas que se constrói a partir da experiência com os pares, com os erros e acertos que validam, ao longo do tempo, modos de ser e fazer na docência.

Esse aprendizado insere os docentes na cultura da escola e nos grupos dos quais fazem parte, promovendo sua identidade enquanto professores e possibilitando um posicionamento enquanto profissionais conhecedores das especificidades dos espaços onde atuam, obtendo maior êxito em seu ofício. Assim, é possível observar como a formação teórica, inicial ou continuada, não é suficiente para formar um professor nos termos aqui apresentados. É necessário desenvolver habilidades que são exigidas na ação e que só podem ser elaboradas por meio dela, evidenciando a necessidade dos licenciandos terem contato com a realidade da escola e com os profissionais que ali atuam, exercendo uma participação ativa.

Diante do exposto, cabe analisar se a forma como os estágios ocorrem hoje, nos cursos de Pedagogia, são capazes de atender a necessidade de contato com o espaço escolar. Até aqui, foram pontuadas algumas questões que dão pistas para responder esta indagação, sendo a principal delas a fraca relação entre escola e universidade. Tal realidade permite que os estagiários cumpram suas horas em escolas não preparadas para guiá-los neste âmbito de sua formação, já que desconhecem sua função formativa. Por consequência, há a incompreensão dos professores a respeito de seu papel de coformadores, comprometendo duplamente a experiência do estágio. Assim, os mesmos chegam à escola e, por não terem quem os orientem, tendem a ficar passivos no fundo da sala apenas observando o que acontece.

Até o presente momento, foram enfatizados a escola, seus atores e papéis na formação de professores, mas torna-se necessário analisar a parte que cabe à universidade, uma vez que a organização burocrática dos estágios é de sua responsabilidade. Esta organização deve obedecer às Leis e Resoluções regulamentadas pelo Ministério da Educação, sendo o documento que versa, especialmente, sobre a duração e carga horária do Curso de Pedagogia, incluindo as horas de estágio, o parecer CNE/CP Nº: 3/2006. O documento institui 3.200 horas mínimas de efetivo trabalho acadêmico, ou seja, estudo das disciplinas, atividades teórico práticas e estágios juntos devem, obrigatoriamente, atingir esse marco. Entretanto, não cabe às

instituições distribuírem as horas livremente, pois são estabelecidas cargas horárias mínimas para cada um dos componentes do curso.

A saber, 2.800 horas devem ser dedicadas às atividades formativas como: assistir a aulas, realizar seminários e pesquisas, visitar espaços formativos, participar de grupos de estudos e outras atividades, excetuando as destacadas a seguir. Para atender aos interesses específicos dos alunos, são ofertadas 100 horas para o cumprimento de atividades voltadas às preferências de cada estudante por meio de monitorias, iniciação científica e extensão. Finalmente, temos uma carga horária obrigatória direcionada aos estágios de 300 horas, que devem ser organizadas de modo a priorizar as experiências na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, podendo acrescer-se outras modalidades de acordo com o projeto pedagógico de cada instituição.

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED/UFJF) possui em seu currículo seis estágios, sendo cinco obrigatórios: Estágio (I) - Prática Escolar com estágio supervisionado em Educação Infantil I; Estágio (II): Prática Escolar com estágio supervisionado em Séries Iniciais do Ensino Fundamental I; Estágio (III): Prática Escolar com estágio supervisionado em Alfabetização I; Estágio (IV): Prática Escolar com estágio supervisionado em Gestão Escolar I; Estágio (V): Prática Escolar com estágio supervisionado em Educação de Jovens e Adultos I; Estágio (VI - opcional): Prática com estágio supervisionado em espaços não escolares.

Os estágios são divididos por etapas e modalidades para que seja possível desenvolver competências e habilidades referentes ao público-alvo observado. Fala-se em escola de forma generalizada, mas sabe-se que a faixa-etária, os conhecimentos direcionados a cada fase e mais uma infinidade de especificidades tornam a escola um conjunto de muitos agrupamentos com características particulares que as diferenciam entre si, inclusive, em suas necessidades. Neste sentido, justifica-se a promoção de mais estágios que permitam a necessária observação dos diferentes grupos. No entanto, a fragmentação da carga-horária também gera desafios que interferem substancialmente na formação; pois restam poucas horas distribuídas a muitos estágios, tornando todos demasiadamente breves.

A profissão docente vem acumulando funções que, originalmente, não lhe cabiam, provocando o que Nóvoa (2007) chamou de “transbordamento da escola”. Tal processo passou a exigir dos professores não apenas o conhecimento do que se ensina, mas a compreensão de contextos sociais, econômicos e culturais, o que intensificou a necessidade de se formar na escola e não apenas para ela. Diante deste cenário, tornou-se inexorável uma formação multifacetada na tentativa de preparar os futuros professores para a diversidade com a qual se

deparação em sua prática. No entanto, ao tentar encaixar tantas demandas em um período tão curto, fragmentaram-se excessivamente as experiências de estágio, impedindo o alcance de seus próprios objetivos.

A opção de incluir outras modalidades de estágio sem a obrigatoriedade de acréscimo de tempo correspondente, provocou uma redução da carga horária de todos os estágios, impedindo a permanência dos estudantes na escola pelo tempo mínimo necessário a uma observação mais acurada. Se o foco dos currículos fossem, por exemplo, apenas a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, cada estágio contaria com um tempo médio de 150 horas, permitindo uma permanência mais longínqua nas turmas. Isto significa que os estágios seriam experiências mais contínuas, permitindo ao aluno acompanhar uma sucessão de ações e atividades que possibilitariam a construção de uma visão mais ampla e global a respeito dos aspectos pedagógicos.

Ainda assim, não se pretende fazer uma defesa da redução do número de estágios e nem do aumento de carga horária, visto que tais decisões envolvem outras questões que ultrapassam o aqui discutido. O que se faz necessário destacar é o desacerto em encaixar vários estágios em tão curto espaço de tempo, impedindo o bom aproveitamento deste momento formativo. Ademais, há circunstâncias de aprendizagem que levam um tempo maior para se completarem, o que acaba por impedir o acompanhamento completo dos processos, transmitindo aos licenciandos impressões fragmentadas a respeito das etapas de aprendizagem. Um exemplo disto é a alfabetização que exige um tempo maior até que as crianças estejam lendo e escrevendo convencionalmente. Ao ir à escola para cumprir um estágio obrigatório como este, só será possível presenciar parte do processo, impossibilitando a construção de uma visão integral a respeito de como se ensina e se aprende.

Diante do exposto, percebe-se que o estágio supervisionado é ineficiente acerca de sua função formadora no modo como está estruturado atualmente. O currículo das licenciaturas demonstra uma preocupação em garantir os fundamentos, elucidação de contextos políticos e sociais e menos estudos voltados aos elementos práticos da docência como didática, domínio dos conteúdos a serem ensinados, soluções para desafios cotidianos, entre outros. O estágio supervisionado é, por isso mesmo, elemento fundamental, pois carrega o potencial de apresentar aos estudantes a perspectiva do que é ser professor. No entanto, como foi exposto, este não tem sido capaz de oferecer tal formação, deixando uma lacuna significativa nas licenciaturas. Vários motivos são apontados para tal insuficiência sendo o mais significativo a débil relação entre escola e universidade, fato que impacta negativamente a qualidade da Educação Básica no país.

Sem que escola e Universidade dialoguem permanentemente é de se esperar que ocorra nos estágios, que é muitas vezes o único elo entre estas instituições, ruídos a respeito das funções de professores e estagiários nesta situação. Em consequência disto, é comum que os professores recebam muitos graduandos em sua sala mesmo sem compreender seu papel de formadores desses estudantes. Por sua vez, os graduandos, pouco familiarizados com a sala de aula, passam todo o seu tempo de estágio sentados em um canto fazendo anotações e transformando as idas à escola em experiências pouco efetivas.

Nesse sentido, a participação no Programa de Treinamento Profissional foi um aliado na busca de aproximação da escola, pois permitiu um contato intenso e prolongado com o espaço escolar e o desenvolvimento de habilidades e competências docentes. O projeto “O 1º ano no C. A. João XXIII: observação e interação”, voltado ao processo de alfabetização de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, é o tema da próxima sessão.

5 TREINAMENTO PROFISSIONAL

O Programa de Treinamento Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora, instituído pela Resolução nº 028/2019¹⁴, tem como objetivo ampliar as experiências acadêmicas dos estudantes com vista a qualificar a formação profissional. Sua principal característica é o teor teórico-prático que permite aos graduandos estar em contato direto com profissionais em ação, sendo acompanhados e orientados por esses para o desenvolvimento das atividades propostas nos projetos. O programa está presente em vários cursos da UFJF, embora o foco do presente trabalho seja sua importância na formação de professores.

Seu fim encontra-se em profunda consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas que trazem, em seu artigo terceiro, a necessidade de articulação entre a teoria e prática no processo de formação docente, considerando aspectos científicos e didáticos¹⁵. Nesse sentido, a oportunidade de se estar em contato constante com a escola - neste caso, o próprio Colégio de Aplicação da Universidade - promove o relacionamento ideal entre o universo acadêmico e profissional.

O programa é composto por projetos elaborados por docentes e técnicos-administrativos em educação da Universidade e de suas unidades acadêmicas. Há um processo de seleção dos projetos no âmbito da UFJF e os projetos aprovados são divulgados aos estudantes para que os interessados se candidatem. A partir de análise de históricos, aplicação de avaliações e entrevistas, selecionam-se os alunos que são chamados de acordo com o número de vagas publicadas em edital. O programa conta com ajuda de custo mensal aos selecionados, valor este definido pela Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças (PROPLAN), sendo pago mediante o cumprimento de frequência e atividades realizadas pelo bolsista. Há projetos em que se pode atuar também voluntariamente, permitindo que o aluno possa exercer outras atividades remuneradas ligadas à Universidade.

Os projetos de Treinamento Profissional voltados à prática e observação em sala de aula estão concentrados no Colégio de Aplicação João XXIII, do Ensino Fundamental ao Médio, passando por todas as áreas do conhecimento presentes na educação básica, a saber: Ciências Humanas e Naturais, Educação Física, Letras, Artes e Matemática. Em cada área, há projetos com temáticas diversas relacionadas aos objetivos de aprendizagem definidos para cada um dos

¹⁴ Resolução que dispõe as regras de funcionamento do Programa de Treinamento Profissional. Disponível em: 11nq.com/programa-de-treinamento-profissional. Acesso em 08 fev. 2023.

¹⁵ Art. 3º, § 5º, I, da Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015.

anos e turmas. Os bolsistas, instruídos pelos professores orientadores de cada um dos projetos, participam e colaboram no planejamento e execução das atividades propostas.

5.1 O PROJETO ‘1º ANO NO C. A. JOÃO XXIII: OBSERVAÇÃO E INTERAÇÃO’

O projeto ao qual o presente trabalho se dedica é intitulado “O 1º ano no C. A. João XXIII: observação e interação”. É uma proposta vigente desde o ano de 2006 que busca, ao mesmo tempo, oferecer campo de observação aos estudantes de Pedagogia e proporcionar aos alunos que estão iniciando sua vida escolar uma experiência de alfabetização qualificada. A equipe de professoras da escola desenvolve um trabalho focado no contato com o mundo letrado real, a chamada ‘alfabetização na perspectiva do letramento’. Tal concepção considera os níveis de aquisição de escrita das crianças, entendendo que há um movimento constante de construção de hipóteses a respeito da língua por parte dos alunos.

O papel do professor nesse contexto é, entre outros, o de mediar o processo com o auxílio de atividades que coloquem as crianças em conflito com suas hipóteses para que possam desenvolver-se em direção à escrita alfabética – um dos objetivos do primeiro ano de alfabetização. Para isso, parte-se de textos presentes no mundo real ampliando, assim, o universo sociocultural, histórico e intelectual dos alunos, pois entende-se que o objetivo fundamental da alfabetização é introduzir os alfabetizandos nas práticas sociais que demandam a competência alfabética (SOARES, 2009, p. 17).

Para isto são planejadas variedades de atividades cujo objetivo é convidar as crianças a pensarem sobre a língua, confirmando ou repensando suas hipóteses. Diferente dos modelos tradicionais de alfabetização, o trabalho não se dá através de cartilhas, mas de jogos, histórias e dinâmicas com objetivos específicos a cada nível de escrita e sistematizados por atividades impressas e registros escritos nos cadernos. É neste campo que os bolsistas mais atuam produzindo materiais, colaborando na execução das propostas, vivendo o cotidiano de uma sala de alfabetização real e desenvolvendo os saberes da experiência (TARDIF, 1991, p. 220) ainda em formação. Para mais, também há a função de organização das salas, revisão dos cadernos, correção de tarefas de casa, preparação da entrega dos trabalhos do trimestre às famílias, dentre outras atividades que vão surgindo no dia a dia da escola.

Sendo este programa exclusivo da Universidade Federal de Juiz de Fora, seus projetos também são locais e, portanto, não há trabalhos e pesquisas que o tenham como objeto. Todavia, há projetos com propostas semelhantes como um ocorrido no estado de São Paulo, intitulado ‘Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização’ onde atuavam graduandos de

um curso de Pedagogia. Este programa foi objeto de pesquisa para uma tese de doutorado que buscou medir o impacto que a experiência de participação no projeto trouxe à formação dos licenciandos participantes. Devido à semelhança da proposta, a tese servirá como ponto de referência na análise do projeto local.

O projeto “O 1º ano no C. A. João XXIII: observação e interação”, devido às particularidades do processo alfabetizador, é fundamentalmente um projeto anual, pois o principal objetivo do 1º ano do Ensino Fundamental no que se refere a Alfabetização, é percorrer um caminho que leve as crianças a lerem e escreverem com correspondência som/grafia ao fim ano letivo¹⁶. Por este motivo, os graduandos costumam permanecer no projeto por, pelo menos, um ano inteiro acompanhando todo o processo alfabetizador, observando a evolução da leitura e escrita das crianças.

O perfil do projeto o destaca quando comparado à experiência dos Estágios Supervisionados. Moniz (2010) identifica três características que, para ela, foram a causa do sucesso do projeto analisado em sua tese. São elas: a definição do papel do aluno na escola, a presença prolongada do estudante em uma mesma instituição e sala de aula; e a articulação entre os espaços escolares e as IES (Instituição de Ensino Superior) ao qual o projeto estava ligado, permitindo a articulação teoria-prática. É no mesmo sentido que se dão as contribuições oferecidas pelo projeto “O 1º ano no C. A. João XXIII: observação e interação” e é sobre elas que discorrerei.

Para aprovação dos projetos no Programa de Treinamento Profissional é necessária uma exposição detalhada de seus objetivos e características. Alguns tópicos precisam constar no formulário de inscrição de cada um deles, a saber: a justificativa de sua proposição, seus objetivos e metas, as atividades desenvolvidas pelos bolsistas, a compatibilidade entre as atividades propostas e o objetivo do projeto e até a interlocução existente entre as atividades do projeto e o Projeto Pedagógico dos cursos. Todas essas informações também estão presentes no formulário assinado pelos estudantes e docentes responsáveis, tornando os deveres de cada um dos atores envolvidos evidentes. Além disso, já no processo seletivo, a partir das entrevistas, os candidatos tomam conhecimento das responsabilidades dos selecionados e do que se espera em relação aos comportamentos, posturas e habilidades na atuação dentro do projeto.

Ao chegar à escola, desde o início, o bolsista já se entende enquanto um agente colaborador, mantendo-se ativo por todo o tempo em que permanece na instituição. As

¹⁶ Espera-se que as crianças sejam capazes de perceber e representar os sons das palavras, fazendo a notação do que ouvem, ou seja, registrando estes sons em forma escrita.

atividades previstas para os graduandos se dão desde a pesquisa e preparação de materiais — momento anterior às aulas —, no acompanhamento das atividades, auxílio aos alunos, até o momento posterior quando, geralmente, bolsistas e professores dialogam avaliando as atividades do dia e se preparam para os trabalhos seguintes. Por tudo isto, os bolsistas tem a oportunidade de acompanhar e vivenciar as etapas necessárias, do planejamento à execução das atividades, percebendo que há vários passos a serem percorridos para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com sucesso.

No projeto analisado, as atividades dos bolsistas envolvem: receber os alunos juntamente com o professor e organizar os materiais trazidos por eles, corrigir e enviar as tarefas de casa, auxiliá-los durante as atividades, acompanhá-los, juntos dos professores, no momento do recreio; fazer pesquisas, produzir atividades, cartazes e demais materiais propostos nos planejamentos, organizar a sala de aula etc.

Um aspecto que certamente qualifica a experiência de modo importante é a duração do projeto. O maior tempo na escola desenvolve nos participantes um conhecimento abrangente sobre o funcionamento da escola e o cotidiano daquele espaço. Estando cotidianamente no espaço escolar, os bolsistas compreendem seus limites e possibilidades de atuação. A partir da relação constante e quase diária, desenvolve-se uma relação de confiança que permite uma atuação ampliada em relação às funções oficiais conhecidas desde o início. Vão se descobrindo as particularidades e necessidades daquela escola específica, com aqueles professores e alunos, desenvolvendo uma percepção sobre o que se deve fazer mesmo antes da apresentação das demandas, por parte das professoras (MONIZ, 2010, p. 157).

Outra característica que privilegia o projeto é o vínculo existente entre a Universidade e seu Colégio de Aplicação, realidade que favorece o diálogo entre as ações desempenhadas na escola e os estudos acadêmicos. Sendo o Colégio de Aplicação João XXIII uma unidade acadêmica da UFJF, professores de ambas as instituições mantêm estreito contato por meio dos grupos de estudos, das pesquisas feitas no colégio e dos estudantes que mantêm continuamente este intercâmbio. A perspectiva metodológica adotada pelo grupo de professoras do projeto sempre esteve alinhada às disciplinas do curso de Pedagogia, em especial, as disciplinas “Fundamentos da Alfabetização I” e “Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino de Português I”.

O que era estudado em sala, aos que tinham a oportunidade de estar no projeto, tornava-se visível na prática com a teoria transposta em uma sala de aula real, em um contexto concreto de alfabetização de uma escola pública de Educação Básica. Esta é uma experiência

profundamente significativa para os graduandos que logo assumirão salas de aulas heterogêneas e repleta de desafios.

Diante disso, torna-se evidente a importância dos três elementos trazidos por Moniz (2010), a definição dos papéis dos sujeitos envolvidos na experiência formativa, a permanência prolongada em uma mesma escola e sala de aula, assim como a estreita relação entre o Colégio de Aplicação e a Universidade, características que, de fato, elevam a qualidade da formação dos estudantes que têm a oportunidade de participar dos projetos. Dadas estas condições, torna-se possível conhecer a escola, a sala de aula, a docência e o processo de alfabetização. É sobre estes elementos que discorrerei a partir de agora.

O projeto conta com duração mais extensa e proporciona uma intensa experiência de ação, observação e reflexão, possibilitada pelo tempo no qual os bolsistas permanecem na escola. Três vezes por semana, os estudantes atuam não apenas dentro da sala de aula, como em outras atividades que ampliam o olhar a respeito do processo educativo e permitem o desenvolvimento de habilidades fundamentais ao professor. Mais do que dominar o conteúdo a ser trabalhado ou saber lecionar, ser professor exige outras habilidades, tais como: solucionar problemas, dialogar com as famílias, lidar com imprevistos, trabalhar coletivamente, planejar, lidar com os alunos e sua diversidade, motivá-los, encontrar soluções para as dificuldades de aprendizagem, saber avaliar e muitos outros elementos (MONIZ, 2010, p. 120). Tudo isso exige tempo para ser trabalhado e desenvolvido, pois depende de uma observação que permita acompanhar os processos em continuidade, realidade que só é possível com uma permanência prolongada em uma mesma turma.

Estando na escola quase todos os dias, os bolsistas se deparam com os desafios cotidianos enfrentados pelas professoras e precisavam encontrar soluções rapidamente. Os problemas eram de diversas ordens: uma folha que não havia ficado pronta a tempo na reprografia, crianças que não haviam trazido o material pedido, a internet que falhava quando algum vídeo estava previsto para a aula, professores que não conseguiam chegar a tempo de suas aulas por algum imprevisto, a mudança de clima em dias de atividades na área externa e tantos outros desafios. Lidar com todos estes contratempos mostra a realidade escolar em toda sua complexidade e ajuda os professores em formação a “compreender (...) determinados conhecimentos que lhes permitirão abordar futuramente situações próprias de sua profissão.” (MONIZ, 2010, p. 147).

A prática em lidar com as crianças e a construção de certo domínio da turma é outro elemento que o projeto proporciona. Os alunos se habitam à presença dos bolsistas de tal modo que passam a recorrê-los e respeitá-los como se fossem professores. Há, também, a construção

de um relacionamento de confiança e afeto entre as crianças e os graduandos, fazendo estes exercerem certa autoridade nas salas em que atuam. Com isso, o apoio dado durante as aulas e a atenção individual dada às crianças durante as atividades se dão de forma muito mais efetiva, colaborando para o bom andamento das aulas.

Do mesmo modo, a heterogeneidade dos alunos nos ensina muito do que é ser um bom professor. No CAP/João XXIII a seleção dos alunos acontece por meio de sorteio, trazendo à escola crianças de diversos níveis socioeconômicos, culturais e também com diferentes graus de leitura e escrita. Não obstante, compreendendo que essa realidade é positiva e até desejável, a equipe de professoras organiza entrevistas com as crianças sorteadas, antes do período letivo, e compõe as turmas de modo que em todas as salas hajam crianças de todos os tipos, a saber: em diferentes níveis do processo de aprendizagem, advindas de realidades socioeconômicas e culturais diversas, bem como crianças do público alvo da Educação Especial. Esta perspectiva de valorização da diversidade intervém diretamente nas atividades desenvolvidas pelos bolsistas, pois é comum receber crianças com problemas diversos no processo de aprendizagem, as quais é direcionada atenção especial, com acompanhamento assíduo durante as atividades e ajuda na organização e apresentação da rotina vivida pela turma.

Os conhecimentos relativos à docência adquiridos na experiência do PTP proporcionam aos licenciandos lições que apenas o convívio na escola pode oferecer. A Universidade tem papel fundamental na formação de professores, atuando na construção de um fundamento teórico que objetiva desenvolver um olhar especializado para a observação da realidade vivida. A prática, por sua vez, dá sentido a esse movimento, oportunizando a ação e a transformação desta realidade pelas lentes da teoria. Os Colégios de Aplicação são os espaços em que essa lógica ocorre mais intensamente, devido à ligação com a Universidade, os quais compartilham perspectivas educativas e objetivos consonantes.

Sendo assim, fica evidente a contribuição do PTP na construção dos conhecimentos relativos à docência. Mas há outros ganhos, referentes ao processo de alfabetização. Ao atuar em uma sala de 1º ano, durante todo o ano letivo, os bolsistas conseguem acompanhar todo o processo percorrido na aquisição da leitura e escrita dos alunos. Isto significa que os graduandos conseguem observar os meios e estratégias utilizados pelas professoras para alcançar seus objetivos; conhecendo, assim, caminhos já vivenciados e bem-sucedidos para refletirem e, sendo pertinente, aplicar em sua própria prática ao assumirem suas salas de aula.

Cabe ressaltar que as práticas referidas não são voltadas aos métodos educativos tradicionais que envolvem o uso de cartilhas, memorização de sílabas e demais procedimentos passivos. Os aprendizados relativos ao processo alfabetizador que se destacam no projeto vão,

exatamente, na contramão dessa ideia partindo de uma concepção de aprendizagem ativa, considerando os diferentes níveis de conhecimento trazidos pelas crianças.

É, então, que se dão os aprendizados relativos à alfabetização, sendo os mais significativos a percepção do que é alfabetizar em um contexto de letramento, o uso da sondagem para identificar os níveis de leitura e escrita dos alunos e as estratégias utilizadas para a progressão destas hipóteses. Todos estes elementos partem de uma perspectiva sociointeracionista, cuja principal referência é Lev Semenovich Vygotsky, que elucidou-nos quanto a existência de uma íntima associação entre o desenvolvimento dos indivíduos e sua relação com o seu meio sócio-cultural.

Com isso, a função do professor passa pela identificação do que cada criança está pronta a aprender, tornando-se fundamental a compreensão de suas percepções e hipóteses. Por meio desta identificação, torna-se possível ensinar partindo do que o autor denomina Zona de Desenvolvimento Proximal — a janela onde determinadas funções já iniciaram sua evolução, mas carecem de amadurecimento. É exatamente esse o espaço de atuação do professor. Oliveira (1997) exemplifica o conceito aplicado à prática:

O processo de ensino-aprendizado na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança — num dado momento e em relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido — e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidade de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará balizado também pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial. Será muito diferente ensinar, por exemplo, a distinção entre aves e mamíferos para crianças que vivem na zona rural, em contato direto e constante com os animais, e para crianças que vivem em cidades e conhecem animais por vias indiretas. Mas nos dois casos a escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão de mundo a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas' (OLIVEIRA, 1997, p. 62).

Pensando a alfabetização dentro da perspectiva trazida por Vygotsky e partindo das contribuições trazidas por Emília Ferreiro e Ana Teberoski (1999) com a *Psicogênese da língua escrita*, o processo alfabetizador passa a ter como protagonista os próprios alfabetizandos que vão apresentando hipóteses a respeito da língua. O professor tem como uma de suas funções compreender quais são essas hipóteses e, partindo delas, desestabilizar as crianças em suas hipóteses mediante perguntas e novas informações, levando os alunos a avançarem, até que estejam lendo e escrevendo alfabeticamente.

A concepção de alfabetização encontrada nas salas do projeto tem esse viés, sendo o seu objetivo mais importante possibilitar às crianças, por meio de atividades intencionais, a avançarem em suas hipóteses de escrita. A exemplo disto, um dos instrumentos de avaliação do trimestre é o que as professoras chamam de “Sanfona do Grafismo e da Escrita”: um conjunto de ditados aplicados mensalmente para acompanhar a evolução das hipóteses de cada um dos alunos ao longo do ano, conhecendo o ponto de partida e o crescimento individual de cada uma das crianças, assim como ter um panorama da turma sobre as fases de construção da escrita a cada mês.

A partir das informações colhidas nos ditados e em outras atividades propostas, o grupo de professoras elabora as intervenções que se dão por meio da leitura de histórias, vídeos, músicas, atividades xerocopiadas, jogos e brincadeiras pensadas, especialmente, para a introdução e desenvolvimento dos temas e estudos planejados. As dinâmicas que soam divertidas às crianças, tem uma intencionalidade muito evidente: coloca-las em conflito com suas hipóteses consolidadas e abrir espaço para a construção de novos conhecimentos sobre leitura e escrita. Deste modo, o processo de alfabetização vai se construindo ativamente com a participação dos alunos.

Considerando a perspectiva de ensino/aprendizagem na qual a equipe de professoras se apoia, unida às características do projeto apresentado, pode-se afirmar que a participação no projeto é uma oportunidade de desenvolvimento profissional ímpar, oportunizando a qualificação da formação inicial dos licenciandos participantes. Sua contribuição também se evidencia na fala de alunos que atuaram no projeto em diferentes anos, destacando os aprendizados construídos durante suas participações e o amadurecimento vindo da vida cotidiana com a sala de aula e com os alunos.

A oportunidade de observar os alunos sendo alfabetizados por professoras especializadas, doutoras em educação, é outro ponto significativo no que diz respeito à clareza com a qual os objetivos são definidos e as estratégias de atuação são traçadas e realizadas. Ao compreender que o primeiro passo deve ser identificar os conhecimentos trazidos pelas crianças e partir disto para os objetivos desejados, as atividades desenvolvidas entre um ponto e outro são todas planejadas intencionalmente e adequadas a cada grupo de crianças.

Por fim, os conhecimentos a respeito da profissão docente, do funcionamento de uma escola, das noções acerca do processo alfabetizador não poderiam chegar aos licenciandos sem uma instituição que reconhece o seu papel formador e sem professoras que se dedicam ao trabalho em sala de aula, transmitindo, aos estudantes que recebem em suas turmas, conhecimentos que são fruto de anos de trabalho e pesquisa. Sendo assim, o projeto cumpre o

seu papel colocando-se como espaço de aperfeiçoamento na formação inicial de professores e abrindo espaço para que os alunos da Universidade tenham acesso à práticas docentes comprometidas com uma educação pública de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do presente trabalho foi comparar as experiências formativas oferecidas pelo Programa de Treinamento Profissional — a partir do projeto O 1º ano no C. A. João XXIII’ — e pelo Estágio Supervisionado, destacando a contribuição feita pelo primeiro, entendendo que este tem conseguido oferecer uma formação mais enriquecedora, devido às suas características.

O Estágio Supervisionado está presente em todas as licenciaturas do país e é obrigatório no currículo, enquanto o projeto de alfabetização é uma iniciativa local, restrita a poucos alunos selecionados dentro de alguns cursos de licenciatura de uma universidade pública. A partir das características e desafios de ambos, a intenção foi apresentar a experiência que melhor vem contribuindo com a formação inicial, preparando os futuros professores para a atuação em sala de aula.

Para fundamentar o trabalho, foram empregadas as leis e resoluções referentes ao Estágio Supervisionado, além da resolução que orienta a elaboração dos projetos de Treinamento Profissional e o edital do projeto analisado. Também, os trabalhos que discutem a temática do estágio serviram de referência para entender se os objetivos presentes nos documentos orientadores vinham se realizando. No que tange ao projeto de Treinamento Profissional, foi necessário a busca por iniciativas semelhantes para fins de comparação a respeito de suas contribuições na formação inicial, já que se trata de um projeto local e pouco conhecido na academia.

O desejo de confrontar experiências práticas de formação surgiu da observação, durante a graduação, da baixa eficácia dos estágios no que diz respeito à preparação dos graduandos para atuarem em sala de aula. Com experiências pouco efetivas, era perceptível o fato de que o estágio não vinha cumprindo sua função formativa sendo, muitas vezes, um conjunto de processos burocráticos esvaziados de sentido. Ao mesmo tempo, vivia a experiência de atuar em um projeto, na área de alfabetização, que ensinou-me muito sobre ser professora. Do mesmo modo, outros estudantes participantes relatavam os mesmos ganhos, percebendo o amadurecimento profissional ocorrido devido à participação nos projetos de Treinamento Profissional voltados à atuação em sala de aula.

Um dos grandes desafios enfrentados na formação de professores é a busca pelo êxito nas experiências de estágio. Sendo a única disciplina prática e obrigatória no currículo das licenciaturas, idealmente, deveria garantir aos estudantes uma formação que os preparassem para a docência. Porém, isto nem sempre se realiza devido a forma como os estágios acontecem atualmente. Geralmente, são curtos e pontuais e ocorridos em instituições de Educação Básica cujo diálogo com as Universidades é praticamente inexistente. Tal realidade impede a transposição entre o que é aprendido na graduação e o que é vivenciado nas escolas.

Ao comparar o modo como, habitualmente, os estágios acontecem com a realidade vivenciada no projeto, percebe-se que este abrange muitas possibilidades que não são possíveis no Estágio Supervisionado. O PTP, de certo modo, permite aos bolsistas serem professores, ainda sem a responsabilidade de assumir uma turma, dando espaço aos erros e aprendizados sem comprometer a evolução do processo de aprendizagem das crianças, visto estarem sob a supervisão/orientação constantes do professor.

Ao pesquisar sobre o estágio na formação de professores, a literatura disponível expõe muitos dos desafios enfrentados por estagiários e docentes. Há uma percepção de insatisfação não apenas por parte dos graduandos, que não costumam encontrar a orientação desejada nas escolas que estagiam; mas também por professores, supervisores e regentes, que enxergam os licenciandos como sujeitos passivos e desinteressados, muitas vezes. Os aspectos mais relevantes sobre os problemas do estágio parecem ser: a postura passiva dos estagiários e o desconhecimento, por parte dos professores, de sua função coformadora. Isso se dá pela fraca relação existente entre a escola e a Universidade que podem, por isso mesmo, possuir visões distintas sobre a função do estágio, seus objetivos e as responsabilidades de cada um dos sujeitos nele envolvidos.

Tal descompasso, não raramente, faz os sujeitos envolvidos no estágio chegarem à falsa conclusão de que o estágio é, essencialmente, ineficiente. Na verdade, encontrou-se entre a bibliografia pesquisada experiências positivas, ocorridas a partir da aproximação e do diálogo entre os envolvidos, dada mediante a um alinhamento de visões e o estabelecimento coletivo dos objetivos (LUDKE, 2015).

Atualmente, o estágio é a experiência mais democrática de formação prática para os alunos das licenciaturas, pois está presente em todas as graduações do país. Nesse sentido, deve haver uma busca para aperfeiçoá-lo de modo que, ao adentrar uma escola, o estudante possa desenvolver as habilidades necessárias à prática docente. E, com isso, ampliar seu olhar estando imerso em um espaço educativo real, preparando-se para atuar e contribuir na superação dos

desafios educacionais. A divulgação de experiências formativas como esta pode ser um ponto de partida para se pensar numa reorganização das experiências de estágio nas licenciaturas.

Ao mesmo tempo, as Universidades públicas contam com vários programas e projetos de extensão que proporcionam aos graduandos mais oportunidades de aprimorarem a formação acadêmica, sendo o Programa de Treinamento Profissional mais uma dentre as iniciativas voltadas à qualificação profissional na formação inicial na UFJF. No caso dos projetos voltados às licenciaturas, os estudantes selecionados são direcionados para turmas nas quais atuam em diversas atividades relacionadas à docência, participando de modo muito intenso e ativo da rotina escolar; observando, na prática, o que envolve o trabalho de um professor. A oportunidade de participar de projetos que proporcionem este tipo de experiência parece contribuir, para formar professores melhor preparados. No entanto, trata-se de uma oportunidade restrita já que são disponibilizadas poucas vagas, dificultando o acesso de grande parte dos alunos a estas oportunidades.

É importante destacar que este trabalho, limitado em sua análise, não é capaz de afirmar, categoricamente, que o Projeto de Treinamento Profissional apresentado se mostra continuamente mais efetivo que as experiências de estágios voltadas ao mesmo objetivo. Para isso, seria necessária uma pesquisa longitudinal. De todo modo, é de fundamental importância que a comunidade acadêmica tome conhecimento de projetos como este para que possam ter acesso a meios de aprimoramento de sua formação, além de lutarem para que estas oportunidades sejam disponibilizadas ao maior número de estudantes.

Por fim, é compromisso de todo professor buscar qualificar-se continuamente, desde a graduação, tomando para si a responsabilidade de buscar fora das atividades formativas obrigatórias experiências que acresçam profissionalmente. O presente trabalho se coloca como uma pequena contribuição no sentido de divulgar uma iniciativa que pode contribuir neste intento.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais no estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, 2011. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v1i2.77. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6474>. Acesso em: 14 fev. 2023.
- BRASIL. Decreto-Lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, página 7929, 6 abr. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 08 fev. 2023.
- BRASIL. Decreto-Lei Nº 8.530, DE 2 DE JANEIRO DE 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, página 116, 4 jan. 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 08 fev. 2023.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6592, 12 ago. 1971. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 14 fev. 2023
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 131, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 fev. 2023.
- BRASIL. Parecer CNE/CP 09/2001, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 08 maio 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.
- BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 02 out. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.
- BRASIL. Parecer CNE/CP 292/1962, de 14 de novembro de 1962. Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 17 jan. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.
- BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP 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 Brasília. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 9, 04 mar. 2002. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

CARDOZO, S. A. **Universidade e Escola: uma via de mão dupla?** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=4147@1>. Acesso em 08 fev. 2023.

FEITAL, A.A.B.; BATISTA, D. P.; ARAÚJO, R.C.B.F. **Possibilidades do estágio para a formação do professor reflexivo**. EDUCERE: XIII Congresso Nacional de Educação - PUCPR. 2015 FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERRAZ, D.; MEGLHIORATTI, F. A Panorama atual do desenvolvimento da Prática de Ensino e dos Estágios Supervisionados do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Educação Santa Maria**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 305-318, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/viewFile/7432/5468>. Acesso em 14 fev. 2023.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto alegre: ARTMED, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas., **Educ. & Soc.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

JUIZ DE FORA. Colégio de Aplicação João XXIII. **Regimento Interno do Colégio de Aplicação João XXIII**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 1981. Disponível em: <https://www.ufjf.br/wp-content/themes/joaouxiii/regimento.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023

JUIZ DE FORA. Conselho de Setorial de Graduação. **Resolução nº 028/2019, de 16 de maio de 2019**. Dispõe sobre a alteração do Programa de Treinamento Profissional. Juiz de Fora:

Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019. Disponível em: https://www2.ufjf.br/congrad/wp-content/uploads/sites/30/2019/05/RES_028.2019-Programa-de-Treinamento-Profissional.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

JUIZ DE FORA. Conselho de Setorial de Graduação. **Resolução nº 58/2008, de 15 de outubro de 2008**. Altera o Programa de Treinamento Profissional. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/diavi/files/2016/08/RES582008-Programa-de-Treinamento-profissional.pdf>. Acesso em 14 fev. 2023.

JUIZ DE FORA. Conselho Superior. **Resolução nº 13/2016, de 29 de fevereiro de 2016**. Aprova os critérios para concessão do regime excepcional de 40 (quarenta) horas para os docentes do Plano de Carreira e Cargos do Magistério Federal na Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/consu/wpcontent/uploads/sites/33/2016/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o-13.2016.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

LÜDKE, Menga. Estágio Supervisionado: substantivo fictício?. In: GATTI, B. A. et. al. **Por uma revolução no capo da formação de professores/organização**. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

MONIZ, Maria Isabel D'Andrade de Sousa. **Formação inicial de professores: um estudo de caso sobre a participação de estudantes de pedagogia no Projeto Bolsa Alfabetização 2007 a 2009**. 2010. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: encr.pw/puc-sp-moniz-2010. Acesso em: 14 fev. 2023.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos professores de São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

OLIVEIRA, M K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. . São Paulo: Scipione, 1993.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009. Disponível em: encr.pw/letramento-magda-soares. Acesso em: 14. fev. 2023.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 215-233, 1991. Disponível em: 11nq.com/os-professores-face-ao-saber Acesso em: 14 fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **CAP João XXIII**. Disponível em: <https://www.ufjf.br/joaouxiii/>. Acesso em: 08 fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Cursos**. Disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/cursos/>. Acesso em: 08 fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Informativo da Reestruturação curricular**. Disponível: encr.pw/reestruturacao-curricular-pedagogia Acesso em: 08 fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **História da criação do CAP JOÃO XXIII**. Disponível em: <https://www.ufjf.br/joaouxiii/institucional/historia/>. Acesso em: 08 fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **História da criação da FACED/UFJF**. Disponível em: <https://shre.ink/mOMe>. Acesso em: 08 fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ppge/>. Acesso em: 08 fev. 2023.