

FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TATIANA FRUSCALSO DOS SANTOS

**A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA – UM ESTUDO DE  
CASO**

Porto Alegre

2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TATIANA FRUSCALSO DOS SANTOS

**A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO INICIAL EM  
PEDAGOGIA – UM ESTUDO DE CASO**

Porto Alegre  
2015

TATIANA FRUSCALSO DOS SANTOS

**A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO INICIAL EM  
PEDAGOGIA – UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleoni Maria Barboza Fernandes

Porto Alegre – RS  
2015

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

**S237** Santos, Tatiana Fruscalso dos.

A escola de educação básica e a formação inicial em pedagogia: um estudo de caso / Tatiana Fruscalso dos Santos. – Porto Alegre, 2015.

86 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2015.

Inclui bibliografia e apêndice.

Orientadora: Profa. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes.

Bibliotecário responsável: Patricia Valerim – CRB 10/1346

TATIANA FRUSCALSO DOS SANTOS

**A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO INICIAL EM  
PEDAGOGIA – UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada como requisito para a  
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-  
Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia  
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleoni Maria Barboza Fernandes - PUCRS  
(Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Miriam Pires Correa de Lacerda - PUCRS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Nascimento Silveira - UFPEL

Porto Alegre  
2015

Dedico este trabalho  
À minha mãe Teresa e ao meu pai Deoclides, pela vida e pelo  
apoio em minhas escolhas e sonhos.

## AGRADECIMENTOS

Todas as vezes que estamos próximos a finalizar um trabalho, um curso, algo que desejávamos muito, olhamos para trás e avaliamos todo o processo desde o início até os momentos que caminhamos para a sua finalização. Com o Mestrado não seria diferente.

Certamente estes parágrafos não irão contemplar todas as pessoas que fizeram parte dessa importante fase da minha vida, mas desde já me desculpo com aquelas que não estão nomeadas. Contudo, essas pessoas podem estar certas da minha profunda gratidão.

Sou uma pessoa de muita sorte, pois o meu caminho está recheado de pessoas do bem, que por Deus são nele colocadas, para direcionar meus passos. Nesta etapa fui premiada com a dedicação da professora Cleoni Maria Barboza Fernandes, minha orientadora. Uma pessoa que oportunamente me auxiliou a sistematizar minhas ideias, acalmou minha ansiedade e me mostrou os caminhos certos a seguir. Por meio dela, me reporto a todos os professores do PPG em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul pelo apoio.

À minha amiga e comadre Caroline Becker, pelo apoio e por vezes acreditar mais em mim do que eu mesma, meu sincero agradecimento!

Aos meus amigos e companheiros nas disciplinas, principalmente a Silvia, a Josiane e a Denise, pelos muitos momentos compartilhados ao longo desses dois anos, meu agradecimento.

Às escolas que abriram suas portas para que eu pudesse conseguir os dados que aqui se apresentam e às pessoas que se disponibilizaram em participar deste estudo, meu agradecimento pela oportunidade de trabalhar o tema dessa dissertação.

Às Professoras Miriam Pires Correa de Lacerda (PUCRS) e Denise Nascimento Silveira (UFPEL) agradeço por aceitarem fazer parte da banca examinadora deste trabalho, e pela atenção e contribuições dedicadas a este estudo.

Deixo aqui registrado o meu reconhecimento a minha família. Sem o apoio de meus pais, Teresa e Deoclides, e de meu irmão, Diego, seria difícil vencer este desafio.

Agradeço ainda à Andréia, pelas contribuições linguísticas, e ao Mikaelo, que por vezes sentou-se ao meu lado em silêncio, a fazer-me companhia.

Agradeço também aos colegas e amigos da Feevale local, onde estava no primeiro ano de mestrado, pelo incentivo, aos colegas e amigos do Senac, por flexibilidade, compreensão e respeito durante o curto período que permaneci na unidade de Novo Hamburgo, e aos colegas e amigos do Colégio Coração de Maria pela compreensão na reta final desta pesquisa.

Finalizo agradecendo aos meus amigos pela compreensão, pois por vezes me fiz ausente das rodas de chimarrão, das festas, dentre tantas outras situações, para que os prazos fossem cumpridos e as disciplinas e a dissertação pudessem ser concluídas.

[...] alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 2004, p. 142)

## RESUMO

O presente estudo está inserido na Linha de Pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, e caracteriza-se por ser uma pesquisa de cunho qualitativo, com o objetivo de problematizar a importância da escola de Educação Básica na formação dos *professores em formação*. Ele busca interagir e compreender como acontecem as práticas de ensino e estágios curriculares supervisionados nas escolas de Educação Básica. Destaco como pontos importantes a trajetória da formação docente no Brasil, a relação da Escola de Educação Básica com a Universidade, os Professores em Formação, Professores Titulares das Turmas e Professores Supervisores das Escolas Pesquisadas, cujos relatos de experiências contribuíram com esta pesquisa. Os aportes teóricos ancoram-se, principalmente, em autores como Pimenta (2000, 2001 e 2004), Nóvoa (1999, 1995), Morosini (2006, 1992), Arroyo (2000), entre outros. Este trabalho constitui-se em um estudo de caso do tipo etnográfico caracterizado pela descrição da cultura escolar (André, 2012). O resultado disso mostra a importância da inserção de professores em formação no ambiente escolar e aponta para uma relação, quase inexistente, entre as instituições formadoras – escola e universidade – e o desejo, por parte das escolas estudadas, de que essa relação aconteça de forma efetiva, aprimorando os estudos, as práticas e os fazeres pedagógicos dos profissionais já atuantes na escola de educação básica, bem como dos professores em formação durante todo o curso.

**Palavras-chave:** Professores em Formação. Licenciatura em Pedagogia. Relação Universidade – Escola.

## **ABSTRACT**

This study is part of the Training Research Line, Policy and Practice in Education, and it is characterized by being a qualitative research, in order to discuss the importance of the school of Basic Education in the training of teacher trainees. It seeks to interact and understand how happen the teaching practices and curriculum supervised internships in basic education schools. Highlight important points as the trajectory of teacher education in Brazil, the relationship of the School of Basic Education with the University, Teachers in Training, Professors and Teachers Supervisors, whose accounts of experiences contributed to this research. The theoretical contributions anchor up mainly of authors such as Pimenta (2000, 2001 and 2004), Nóvoa (1999, 1995), Morosini (2006, 1992), Arroyo (2000), among others. This work is in an ethnographic case study characterized by the description of the school culture (André 2012). The result shows the importance of training teachers insertion in the school environment and points to a relationship, almost non-existent, between training institutions - school and university - and the desire on the part of the schools studied, that this relationship happen so effective, improving the studies, practices and pedagogical doings of professionals already working in primary education schools and teacher training throughout the course.

**Keywords:** Teachers in Training. Degree in Education. University Relations – School.

## **LISTA DE FIGURAS**

**Figura 1** – Fundamentos, estrutura e processo da Formação de professores .....51

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Dados IDEB escolas pesquisadas .....	33
---	----

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> - GTs e trabalhos pesquisados – ANPED 2006 - 2013.....	23
<b>Quadro 2</b> - Número de trabalhos selecionados com ano de publicação – ANPED 2006 – 2013.....	23
<b>Quadro 3</b> - Informações dos trabalhos selecionados – ANPED 2006 – 2012	24
<b>Quadro 4</b> – Dados dos municípios pesquisados.....	33

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

CPA – Comissão Própria de Avaliação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

GT – Grupo de Trabalhos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NAPEG – Núcleo de Apoio Pedagógico

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROGRAD – Pró-reitoria de Ensino

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>7</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>10</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>11</b>
<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>12</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS .....</b>	<b>13</b>
<b>LISTA DE QUADROS .....</b>	<b>14</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....</b>	<b>15</b>
<b>SUMÁRIO .....</b>	<b>16</b>
<b>1. ORIGENS DO ESTUDO – ESCRITOS INTRODUTÓRIOS.....</b>	<b>18</b>
<b>2. ESTADO DE CONHECIMENTO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL</b>	<b>22</b>
2.1 FORMAÇÃO DOCENTE PELO OLHAR DA ESCOLA BÁSICA ...	25
2.2 COTIDIANO E VIVÊNCIAS ESCOLARES .....	28
<b>3. CAMINHOS PERCORRIDOS – A METODOLOGIA.....</b>	<b>30</b>
3.1 A PROBLEMÁTICA E AS QUESTÕES DA PESQUISA.....	31
3.2 O CENÁRIO E OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	32
3.3 OS PASSOS DESSA CAMINHADA – COLETA DE DADOS .....	34
<b>4. RECORTES HISTÓRICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.....</b>	<b>39</b>
4.1 PRÁTICAS DE ENSINO E ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS .....	47
<b>5. A RELAÇÃO ENTRE A UNIVERDADE E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO DE NOVOS DOCENTES .....</b>	<b>51</b>
5.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES RELACIONADA À PRÁTICA .	57
5.2 A INSERÇÃO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA .....	59
5.3 RELAÇÃO ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E UNIVERSIDADE.....	62
<b>6. ESCRITOS FINAIS – CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>66</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>69</b>

<b>APÊNDICES.....</b>	<b>74</b>
APÊNDICE A – Entrevista Professor titular .....	74
APÊNDICE B – Entrevista Professor em Formação .....	75
APÊNDICE C – Entrevista Professor Supervisor .....	76
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Esclarecido .....	77
APÊNDICE E – Carta de apresentação.....	79
APÊNDICE F – Informações Entrevistas .....	81
APÊNDICE G – Diário de Campo.....	82

## 1. ORIGENS DO ESTUDO – ESCRITOS INTRODUTÓRIOS

O estudo a seguir origina-se de minhas experiências acadêmicas e de minha prática profissional. Por esse motivo, relato recortes de situações vividas desde a escolha da docência como profissão até os dias de hoje.

Pensando nisso, busco as palavras de Arroyo, (2000, p. 24) que corrobora a importância destes relatos, destacando que “Voltar ao magistério é voltar a um dos lugares que mais mexem conosco porque somos professores. **É lembrar as marcas que nos deixaram e o profissional que nos fizemos**”<sup>1</sup>.

Minha trajetória escolar inicia-se aos cinco anos, em uma turma de Jardim de Infância de uma escola municipal da cidade de Novo Hamburgo. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, acompanhava todos os movimentos das minhas professoras e, ao chegar a minha casa, as reproduzia, repassando tudo o que havia aprendido para meu avô materno. O faz-de-conta, em que eu me colocava no papel da professora, era uma das minhas brincadeiras preferidas, e o Magistério uma consequência desse desejo de aprender e ensinar.

Pensando na volta relatada anteriormente por Arroyo, retorno aos anos de 2000 a 2004, quando frequentei o Ensino Médio no Instituto Estadual de Sapiranga – o Estadual, como costuma ser nominado na cidade – que era a única instituição pública próxima da região na qual residia e que oferecia o antigo curso de Magistério, hoje denominado Curso Normal em Nível Médio.

Os anos do Magistério foram repletos de experiências e de práticas de ensino realizadas nas escolas públicas da cidade de Sapiranga. Os professores das disciplinas de Didática proporcionavam momentos de integração entre estudantes e professores titulares nas escolas da região. Essas inserções culminaram com um estágio curricular supervisionado, que compreendia um período de seis meses. No meu caso, esse estágio aconteceu em uma turma de terceira série<sup>2</sup> em uma escola estadual na cidade de Novo Hamburgo.

---

<sup>1</sup> Grifo meu

<sup>2</sup> Ensino Fundamental de 8 anos.

Desde os primeiros contatos com as escolas, nos momentos de formação, foi possível perceber que aqueles encontros entre professores em formação<sup>3</sup> e os professores profissionais causavam algumas situações de troca de experiências, aprendizado e até desconforto em alguns momentos.

Lembro-me claramente de alguns professores que diziam: *“Lá vem o pessoal cheio de ‘ideias inovadoras’ [...] Deixa que logo eles se acostumam com a realidade”*. Já outros gostavam da presença dos *professores em formação* e procuravam auxiliá-los, explicando o funcionamento da escola e ajudando-os nas atividades propostas.

Essas falas deixavam-me por muitas vezes incomodada. Por que as chamadas “ideias inovadoras” não poderiam ser consideradas e até seguidas? Qual o motivo desses professores, com alguns anos de carreira, não acreditarem na formação dos novos docentes? Seriam ilusão de iniciante essas ideias trazidas pelos professores em formação? As ideias trazidas pelos professores em formação não eram coerentes com a proposta pedagógica da escola? E, ainda, por que esse entusiasmo inicial não se refletia ao longo dos anos de atuação?

Ao término do Magistério, senti que não poderia deixar de aprender ainda mais e por isso ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Feevale. O curso em questão habilitava para supervisão e administração escolar e docência nas disciplinas de formação pedagógica de nível médio. Durante todo o período do curso, existiam momentos de inserção nas escolas de Educação Básica da região os quais contemplavam desde momentos de observação até os estágios curriculares supervisionados.

Nesse mesmo período, também trabalhava na Pró-reitoria de ensino – PROGRAD – da Universidade Feevale, onde atuei até o final de 2012, desenvolvendo atividades relacionadas à administração dos cursos de graduação, auxiliando nas questões de avaliação institucional e dos cursos de graduação, além de desenvolver estudos da legislação competente ao Ensino Superior, participar das comissões de vestibular e do conselho de formação de professores, entre tantas outras atividades.

---

<sup>3</sup> Utilizarei o termo professores em formação para tratar dos acadêmicos de cursos de licenciatura que se encontram inseridos nos ambientes escolares em decorrência de práticas curriculares e estágios curriculares supervisionados.

O trabalho na Pró-reitoria permitiu-me um contato com vários profissionais das mais diferentes áreas, mas, principalmente, com coordenadores e professores dos cursos da instituição, assessoria pedagógica, Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Ensino de Graduação – NAPEG – e Comissão Própria de Avaliação – CPA.

Esse trabalho possibilitou-me refletir sobre a construção dos projetos pedagógicos dos mais variados cursos de graduação, como também discussões em relação a concepções de ensino, os ambientes de estágio curricular supervisionado e as práticas de ensino, o perfil do egresso, a evasão no Ensino Superior, entre tantas outras.

Durante os anos de trabalho na PROGRAD, conclui o curso de Licenciatura em Pedagogia e cursei a pós-graduação *Lato Sensu* Psicopedagogia: abordagem clínica e institucional. Esse curso, assim como os outros que fiz ao longo de minha trajetória acadêmica até o momento, também era permeado de estágios curriculares supervisionados e práticas de ensino. Os momentos nos ambientes de práticas de ensino e estágios curriculares supervisionados foram importantíssimos para minha formação acadêmica, pois refletiam e até mesmo complementavam os estudos teóricos realizados ao longo dos cursos.

Em 2012, retornei à Educação Básica, uma de minhas paixões profissionais. Atuei como Supervisora Escolar na Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação. Minhas atribuições estavam mais direcionadas ao trabalho com os cursos<sup>4</sup> técnicos e o Ensino Médio.

Uma das minhas funções era acompanhar os professores em formação que estavam inseridos na Escola de Educação Básica para realizar suas práticas de ensino e estágios curriculares supervisionados. Vale ressaltar aqui, que por se tratar de uma Escola de Aplicação, o número de professores em formação inseridos nesse ambiente educacional era bastante significativo.

Atualmente sou Coordenadora Pedagógica no Colégio Coração de Maria, na cidade de Esteio. Nessa instituição atuo com os anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Entretanto, acompanhar os estudantes no momento de estágio fez-me refletir sobre o papel da Escola Básica na formação de professores. Seria a escola

---

<sup>4</sup> Parecer CNE/CES nº 277/2006, aprovado em 7 de dezembro de 2006 e Parecer CNE/CEB nº 11/2008, aprovado em 12 de junho de 2008.

apenas um espaço de atuação para reflexão-ação-reflexão? Ao consultar as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia<sup>5</sup>, percebemos que uma parte considerável da formação desses estudantes acontece fora das Universidades, em espaços de estágio curricular supervisionado e de prática de ensino, nas escolas bem como em espaços não formais.

Nessa perspectiva problematizo a importância da escola de Educação Básica na formação dos *professores em formação*.

Com esse objeto de estudo fui investigar o que estava sendo produzido em pesquisas realizadas e apresentadas na ANPED no período de 2006 a 2013.

---

<sup>5</sup> RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

## **2. ESTADO DE CONHECIMENTO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL**

Esta investigação tem origem em uma abordagem dos artigos publicados, nas Reuniões Nacionais Anuais da ANPED<sup>6</sup>, com o intuito de identificar as publicações que focalizam a formação de professores no âmbito da Escola de Educação Básica.

A presente investigação utilizou-se da metodologia tipo estado de conhecimento, abordada por Morosini (2006) como um estudo, tanto quantitativo como qualitativo, o qual descreve a trajetória e a distribuição da produção científica sobre um assunto ou tema.

Assim, a seleção do material para esse estudo foi realizada através de leitura flutuante dos artigos publicados nos Anais dos Seminários da ANPEd, entre os anos de 2006 e 2013, nos GT's 08 - Formação de Professores e 12 – Currículo, os quais abordam a Formação de Licenciados em Pedagogia pelo olhar da escola de Educação Básica.

Optei por esse período temporal em virtude da publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura<sup>7</sup>, homologadas no ano de 2006 e vigentes até o presente momento.

Para a seleção dos trabalhos, inicialmente foram utilizados os resumos. Já na segunda fase foram incluídos os artigos completos. Ao todo 322 trabalhos foram percorridos, dos quais 182 publicados no GT 08 e 140 publicados no GT 12. O resultado detalhado por ano de publicação é apresentado no quadro a seguir.

---

<sup>6</sup> Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED

<sup>7</sup> Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006.

**Quadro 1** - GTs e trabalhos pesquisados – ANPED 2006 - 2013

Grupo de trabalho	Reuniões							
	29 <sup>a</sup> (2006)	30 <sup>a</sup> (2007)	31 <sup>a</sup> (2008)	32 <sup>a</sup> (2009)	33 <sup>a</sup> (2010)	34 <sup>a</sup> (2011)	35 <sup>a</sup> (2012)	36 <sup>a</sup> (2013)
08 - Formação de professores	9	1	8	1	1	2	2	4
12 – Currículo	1	5	7	7	8	9	5	4

Fonte: elaborado pela autora.

As publicações relacionadas acima abordavam temas vinculados à formação de professores e a currículo, com os mais diversos enfoques. Entretanto, como a busca tinha o intuito de investigar os artigos que contemplavam a formação de professores pelo olhar da Escola de Educação Básica, apenas sete trabalhos foram selecionados, conforme se pode verificar no quadro a seguir.

**Quadro 2** - Número de trabalhos selecionados com ano de publicação – ANPED 2006 – 2013

Grupo de trabalho	Reuniões				
	31 <sup>a</sup> (2008)	33 <sup>a</sup> (2010)	34 <sup>a</sup> (2011)	35 <sup>a</sup> (2012)	36 <sup>a</sup> (2013)
08 - Formação de professores		1		1	3
12 – Currículo	1		1		

Fonte: elaborado pela autora.

Destaco que apenas 2,67% dos artigos apresentados, nos GT's selecionados nas Reuniões Anuais da ANPED, contemplam o foco dessa investigação. De posse dessas informações realizei a análise dos artigos encontrados.

Como resultado dessa investigação, apresento, no quadro a seguir, os trabalhos que possuem aderência ao objeto desse estudo.

**Quadro 3** - Informações dos trabalhos selecionados – ANPED 2006 – 2012

N.º Trabalho	Autor(ES)	Palavras-Chave	Título
Gt08 – 6366	Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino – UFMG e Prefeitura Municipal de Belo Horizonte	Formação; Silenciamento; Entimema.	Formação de professores: romper com o silenciamento e construir novos entimemas
Gt08 – 1566	Priscila Andrade Magalhães Rodrigues – PUC-RIO / CBNB	Sem palavras-chave	Anatomia e fisiologia de um estágio
Gt12 – 4660	Patrícia Garcia Caselli Agostinho – UERJ	Currículo; Formação Docente; Cotidiano Escolar.	Currículo de formação docente no cotidiano escolar
Gt12 – 327	Maria Inês Petrucci Rosa – UNICAMP	Sem palavras-chave	Formação docente em disciplinas escolares: memórias e identidades no contexto da cultura da escola
GT08-3089	Simone Regina Manosso Cartaxo	Licenciaturas; escola básica; formação do professor	A articulação dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica
GT08-3327	Eliane Greice Davanço Nogueira; Ana Paula Gaspar Melim; Ordália Alves Almeida	Pesquisa-Formação; Professores Iniciais; Educação Infantil.	A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação
GT08-3293	Marina Cyrino; Samuel de Souza Neto	Estágio Curricular; Interventoria; Formação de Professores; Pedagogia.	Interventoria: uma proposta para o acompanhamento de estagiários

Fonte: elaborado pela autora.

A partir da estruturação das tabelas apresentadas anteriormente e das leituras dos artigos selecionados, foi possível dividir os trabalhos em duas categorias. Sendo elas:

- Formação Docente pelo olhar da Escola Básica
- Cotidiano e vivências escolares

Diante dessa conjunção, a seguir apresento a análise dos trabalhos selecionados, buscando verificar como a Escola de Educação Básica está abordando a formação de professores.

## 2.1 FORMAÇÃO DOCENTE PELO OLHAR DA ESCOLA BÁSICA

A Escola de Educação Básica é um dos espaços de atuação dos professores, mas, além de um espaço de atuação, a escola também é um ambiente de formação docente. E é isso que encontramos nos artigos publicados nos GT's 08 e 12 selecionados para esse estudo.

O artigo Currículo de formação docente no cotidiano escolar – de Agostinho, (2008) – apresenta um pouco da sua trajetória profissional e, a partir de suas práticas, traz uma reflexão sobre a formação docente no espaço escolar.

A autora busca as ideias de Fusari, nas quais a escola é um lócus de formação, uma instância privilegiada para o processo formativo dos professores, com uma função essencial na construção da escola. A formação em serviço não é vista isoladamente, mas articulada com outros espaços/tempos de formação.

Aborda a avaliação docente com um tom de crítica, relatando sua experiência na Educação Básica, quando os professores eram convidados a ouvir “autorizados”<sup>8</sup> a falarem sobre a educação. Além disso, ela busca em autores, como Stephen Ball (2002, 2004), o questionamento sobre mecanismos de controle e de mudanças no desempenho e na ação de sujeitos e instituições, os quais são medidos principalmente por critérios, como eficiência e funcionalidade técnica, partindo de classificações, avaliações e de diferenciações. A autora, a partir disso, defende a autonomia docente e a produção de currículos mais democráticos. Ela ainda argumenta que a formação docente está atrelada a produção e pautada em determinações externas, assim gerando práticas homogêneas e passivas.

Com a pesquisa, a autora pretendia compreender o movimento curricular, sua complexidade e suas oscilações, no cotidiano escolar e na formação docente em ato.

O segundo trabalho selecionado, publicado em 2010, se intitula Formação de professores: romper com o silenciamento e construir novos entimemas, de Jussara Paschoalino. Esse artigo apresenta um estudo de caso, realizado na capital mineira, o

---

<sup>8</sup> Expressão usada pela autora para designar pessoas que não faziam parte do grupo escolar, mas utilizavam-se de seus conhecimentos acadêmicos para ministrar encontros com o corpo docente.

qual fez um mapeamento do perfil dos professores, passando pela formação inicial até a continuada, abordando questões históricas e atuais.

Para a autora, é necessário romper com o silenciamento dos profissionais de educação. Primeiramente, os cursos de formação devem possibilitar questionamentos das realidades atuais das escolas, deixando claro os desafios do cotidiano escolar. Além disso, aponta que a formação continuada também deve ser respeitada e deve acompanhar toda a trajetória profissional do professor.

Publicado no ano de 2011, o terceiro artigo selecionado, intitula-se Formação docente em disciplinas escolares: memórias e identidades no contexto da cultura escolar, e é de autoria de Maria Inês Petrucci Rosa. Esse estudo envolveu professores em formação inicial e professores experientes, e, através das narrativas dos entrevistados, faz uma análise do dia-a-dia dos professores, ao questioná-los sobre os cursos de Licenciatura e a prática na Escola Básica.

O quarto artigo selecionado faz uma analogia ao estágio curricular supervisionado. A Anatomia e fisiologia de um estágio, de Priscila Andrade Magalhães Rodrigues, publicado no seminário da ANPEd, em 2012, aborda momento do estágio como espaço formador do futuro professor.

Para Rodrigues (2012), o estágio não deve ser visto de forma isolada, mas como parte integrante da formação docente. Pensando nisso, buscarei nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia – Licenciatura, as definições sobre as práticas de ensino e estágios curriculares supervisionados.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

**I - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciados a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;**

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, **de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação**

**indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;**

**IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional<sup>9</sup>, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências. (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006)**

A escola de Educação Básica é um dos espaços de realização dessas práticas de ensino e estágios curriculares supervisionados, por isso agrega sua função importante papel na formação de novos professores.

O artigo de Cartaxo (2013), o quinto selecionado, aborda a proposta apresentada pela LDB 9394/96, de flexibilização da organização curricular da Educação Básica e demais níveis de ensino. Contudo, os cursos de Licenciatura, na sua maioria, mantêm uma organização por disciplinas, nomeada pela autora como uma organização engessada pelas disciplinas específicas e pedagógicas. Ainda de acordo com ela,

**É lento o avanço para fortalecer a identidade como licenciatura e assumir o papel na docência e na articulação com a escola básica como um todo. Ou seja, na medida em que a educação básica abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, a formação dos professores pode ser repensada nesta dimensão. É um caminho necessário para enfraquecer a fragmentação do ensino tão presente nas instituições educativas e caminhar para a construção de uma licenciatura mais articulada com os anos iniciais da escola básica.<sup>10</sup> (p.2)**

O sexto artigo selecionado, dos autores Nogueira, Melim e Almeida (2013), busca nas narrativas docentes ferramentas que contribuam com a formação profissional dos professores. Para esses autores, o professor em formação não está imune a suas concepções próprias sobre como é, na realidade, a prática educativa, com base nos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. Assim, as concepções teóricas desenvolvidas, no seu curso, são a base para a construção de suas percepções, mesmo que, nas universidades, sejam os conhecimentos que dizem respeito às práticas de ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou às práticas de ensino da Educação Infantil, dependendo do direcionamento dado pelo professor em formação ao seu curso.

O sétimo e último artigo selecionado para esse estudo, dos autores Cyrino e Souza Neto (2013), aborda o envolvimento da Universidade e da Escola de Educação Básica na formação de professores e enfatiza que o estágio curricular supervisionado

---

<sup>9</sup> Grifo meu

<sup>10</sup> Grifo meu

está presente nos cursos desde as escolas normais, passando pelo magistério e permanecendo, posteriormente, nos cursos de Pedagogia e o Normal Superior, entre tantos outros, como uma área de conhecimento ou atividade regulamentada.

## 2.2 COTIDIANO E VIVÊNCIAS ESCOLARES

A escola é um espaço de constante aprendizado, o cotidiano escolar e as vivências podem proporcionar momentos de estudo, reflexão e aprendizado. Em relação ao cotidiano escolar, Agostinho (2008) aborda a riqueza do espaço escolar, o qual propicia um conhecimento denso e variado, e aponta questões relacionadas a ser professor e aos desafios encontrados por esses profissionais dentro da escola.

Para Paschoalino (2010), os cursos de formação de professores devem possibilitar o questionamento da realidade atual da escola, sem omitir qualidades e desafios das instituições e oportunizar a reflexão, tanto sobre a formação inicial, quanto a continuada.

Já Rodrigues (2012) relata que um dos grandes desafios é juntar professores em formação, supervisores de estágio (leia-se aqui professores vinculados às instituições formadoras) e professores regentes (professores das escolas de Educação Básica) para uma reflexão conjunta sobre a formação docente inicial. Sem isso, o estágio serve apenas como uma etapa em que os conhecimentos dos cursos de graduação são aplicados. A escola tem um potencial muito maior do que esse. Ela pode ser um espaço de imersão dos futuros professores em seu contexto de trabalho, um espaço de pesquisa e reflexão sobre a formação docente e os fazeres escolares. As Escolas de Educação Básica são lócus de formação docente, sendo lugares de pesquisa, prática, atuação, observação e estudo de acadêmicos dos cursos de Licenciatura.

A investigação dos artigos publicados nos Anais dos Seminários da ANPEd, entre os anos de 2006 e 2012, relata que o olhar da escola de Educação Básica para a Formação de professores é pequeno. O reflexo disso é o número de trabalhos publicados: apenas quatro contemplavam essa temática, demonstrando um silenciamento da Escola Básica para as questões relacionadas aos professores em formação.

No artigo de Cartaxo (p.11, 2013), o quinto selecionado, os professores relatam que “o período em que cursaram a licenciatura foi determinante para a sua atual relação

com os anos iniciais do ensino fundamental”. O estudo aborda ainda as diferenças dos níveis da Educação Básica, em termos de trabalho, Educação Infantil, Ensino Fundamental<sup>11</sup> I e II e o Ensino Médio. Além de revelar que existem movimentos internos nos cursos de licenciatura que se preocupam em aproximar a formação inicial dos professores com a realidade e as necessidades práticas dos anos iniciais da Educação Básica.

Os escritos de Nogueira, Melim e Almeida (2013), sexto artigo selecionado, relatam que, com o desconhecimento inicial sobre a prática docente, pode-se construir uma representação social equivocada sobre essa carreira profissional. Diante dessas construções equivocadas, “muitas vezes o conteúdo a que se tem acesso na universidade não permite ao acadêmico ter um conhecimento efetivo sobre a realidade” (p. 9).

Para os autores é fundamental o desenvolvimento dos professores através da pesquisa-formação<sup>12</sup>, conforme o trecho a seguir

A pesquisa-formação pode se tornar uma estratégia mobilizadora e de transformação, porque incita os professores a refletirem sobre suas próprias práticas e a produzir seus próprios conhecimentos no contexto em que atuam e as narrativas que produzem podem sinalizar caminhos viáveis para o desencadeamento de mudanças pessoais. Portanto, ganha força emancipatória e passa a constituir-se em processo inovador no contexto educacional, pois durante o processo reflexivo realizado pelos envolvidos na pesquisa, há uma discussão no sentido de legitimar os saberes e compartilhar as dúvidas percebidas no percurso da pesquisa-formação. (NOGUEIRA, MELIM E ALMEIDA p.12, 1013)

Os autores Cyrino e Souza Neto (2013) finalizam essa seleção de artigos da ANPED apresentando o acompanhamento dos Estágios Curriculares Supervisionados, e apontando que, nesse momento, no Brasil, observam-se uma perspectiva reflexiva e uma preocupação com a aprendizagem do futuro professor.

---

<sup>11</sup> Art. 21 - II - o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais. (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2010)

<sup>12</sup> A pesquisa-formação, termo utilizado por Josso (2004), refere-se a um grupo em que a própria pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da pesquisa-formação, produzindo conhecimento durante a investigação. Nesse tipo de pesquisa uma das maiores dificuldades reside na habilidade de articular as duas linhas, a pesquisa e a formação. Para Josso (2004, p. 215), a pesquisa só avança se houver, por parte de cada um, interesse por aprendizagens e formulações de conhecimento. A formação tem lugar quando a pesquisa enriquece o olhar de descobertas sobre si mesmo, de novas perspectivas, de tomadas de consciência sobre temáticas criadoras ou de dialéticas ativas ou/e quando a pesquisa permite uma ou várias aprendizagens conscientemente aprofundadas.

### 3. CAMINHOS PERCORRIDOS – A METODOLOGIA

A Escola de Educação Básica é um espaço que possibilita aos professores em formação uma imersão no futuro ambiente de atuação profissional. Para Fusari (1992), a escola é um lócus de formação, uma instância privilegiada para o processo formativo dos professores, com uma função essencial na construção da escola. Ou seja, além de um espaço de formação inicial, para crianças e jovens, a escola também é um espaço de formação para os novos professores e de educação continuada<sup>13</sup> para os professores titulares.

Para o encaminhamento da metodologia desse trabalho, a opção que julguei mais aderente à proposta desse estudo foi a abordagem qualitativa da pesquisa. A pesquisa em caráter qualitativo é percebida por Roesch (1996) como adequada para fases exploratórias. Para Lüdke e André (1986), é tida como importante na obtenção dos dados descritivos, resultado do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e preocupando-se com a perspectiva dos participantes, ao retratá-los.

Nessas condições, optei por esse estudo de caso do tipo etnográfico, pois ele me permitiu a possibilidade de interagir com os professores das escolas de Educação Básica, com os professores em formação e com os supervisores locais, relacionando os dados obtidos através das entrevistas, com a realidade observada e os documentos da escola.

Ainda em relação a isso, André (2005, p.31) coloca que

[...] o estudo de caso enfatiza o conhecimento particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso, não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu

---

<sup>13</sup> **Formação Continuada:** iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação. **Notas:** no contexto contemporâneo de restrição dos espaços institucionais de trabalho e mutabilidade das condições de mercado, a formação continuada recebeu forte impulso sob o argumento da flexibilização e globalização das chamadas competências profissionais atingindo a subjetividade dos envolvidos. (CUNHA, Maria Isabel. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, v.2, 2006 MOROSINI, Marília. (Ed.). Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário, v. 2. Brasília: INEP, 2006.)

contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à dinâmica como um processo, uma unidade em ação.

O estudo de caso do tipo etnográfico enfatiza o conhecimento particular dos pesquisados, ao selecionar um determinado espaço e ao buscar compreendê-lo. Cabe ressaltar que isso não impede que o pesquisador esteja atento ao contexto e as suas inter-relações.

Lüdke e André (1986, 18-20) configuram o estudo de caso em sete características fundamentais:

1. Visam à descoberta;
2. Enfatizam a “interpretação em contexto”;
3. Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
4. Usam uma variedade de fontes de informação;
5. Revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;
6. Procuram representar os diferentes, e às vezes conflitantes, pontos de vista presentes numa situação social;
7. Utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

### 3.1 A PROBLEMÁTICA E AS QUESTÕES DA PESQUISA

Essa pesquisa buscou a compreensão de como a Escola de Educação Básica insere<sup>14</sup> *professores em formação* dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia<sup>15</sup>, tendo em vista as práticas de ensino e os estágios curriculares supervisionados.

Para responder a essa problemática, algumas questões orientadoras foram elaboradas:

- Como está sendo o papel da Escola de Educação Básica na formação dos *professores em formação*?

- Como está sendo vista pelas escolas a inserção de *professores em formação* de cursos de Licenciatura em Pedagogia na Educação Básica?

---

<sup>14</sup> Nesse caso estudado.

<sup>15</sup> As *professoras em formação* são acadêmicas de duas universidades.

- O que as Escolas de Educação Básica esperam dos profissionais formados em Pedagogia?

- Como está sendo a possibilidade de interlocução entre a Escola de Educação Básica e a Universidade?

- Como os *professores em formação* dos cursos de Licenciatura em Pedagogia se posicionam em relação a teoria x prática nos momentos de prática de ensino e no estágio curricular supervisionado nas escolas pesquisadas?

- Como a relação *teoria – universidade e prática – escola* foi proposta e vivida pelos *professores em formação*? Como esta relação foi trabalhada, ou não, na escola?

Essas questões despertaram meu olhar para o tema desenvolvido nessa pesquisa e orientaram esse trabalho.

### 3.2 O CENÁRIO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Elegi como lócus de pesquisa duas escolas públicas da rede municipal de ensino de cidades da Região Metropolitana de Porto Alegre.

Faço a seguir um breve relato das características sociais e econômicas dos municípios onde estão sediadas as escolas selecionadas para esse estudo.

O primeiro município pesquisado possui uma população de 60.074 habitantes. A principal fonte de economia do município gira em torno da exportação de calçado e da produção de mudas de hortaliças. Possui 26 escolas de Educação Básica, dentre essas 3 vinculadas ao setor privado, 6 administradas pelo governo estadual e 20 pelo governo municipal. De acordo com os dados do Censo da Educação Básica, no ano de 2013 havia 3.849 alunos matriculados nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Destaca-se entre as melhores cidades do Estado no Índice de Desenvolvimento Socioeconômico do Rio Grande do Sul, de acordo com os dados do IBGE/2010.

O IDEB do município atingiu a meta estipulada pelo governo para o ano, apresentando, através desses índices, um crescimento.

O segundo município pesquisado possui 238.940 habitantes. A principal fonte de economia do município está centrada no setor coureiro-calçadista, não somente na produção de materiais e matéria-prima, mas também destaca-se como um centro de desenvolvimento tecnológico. Possui 94 Escolas de Educação Básica, dentre essas 10 vinculadas ao setor privado, 30 administradas pelo governo estadual e 54 pelo governo municipal. De acordo com os dados do Censo da Educação Básica havia em 2013, 17.385 crianças matriculadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

O IDEB do município atingiu a meta estipulada pelo governo em todos os anos até o presente momento.

Para relacionar, de maneira mais objetiva, as informações dos dois municípios pesquisados segue tabela demonstrativa.

**Quadro 4 – Dados dos municípios pesquisados**

Município	População	Escolas Rede e matriculados			IDEB <sup>16</sup>				
		Estadual	Municipal	Privada	2005	2007	2009	2011	2013
Muni 1	60.074	6	20	3	Meta por ano para o município				
		escolas	escolas	escolas	-	5.0	5.4	5.7	6.0
		304 matrículas	3.169 matrículas	376 matrículas	5.0	5.3	5.8	6.2	6.2
Muni 2	238.940	30	54	10	Meta por ano para o município				
		escolas	escolas	escolas	-	4.5	4.8	5.2	5.5
		1.499 Matrículas	13.947 matrículas	1.939 matrículas	4.4	4.8	4.8	5.4	5.6

Fonte: elaborado pela autora.

As escolas pesquisadas estão inseridas no contexto relacionado acima, sendo identificadas como Azul, a escola do município 1 e como Vermelha, a escola do município 2.

A Escola Azul foi fundada em 1961. Tem uma estrutura física e pedagógica reconhecida na região onde está situada, possui 480 alunos distribuídos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Os resultados da avaliação externa no ano de 2005 ficaram em 5.0, passando para 5.3 no ano de 2007, 6.0 no ano de 2009, 6.2 em 2011 e 6.6 no ano de

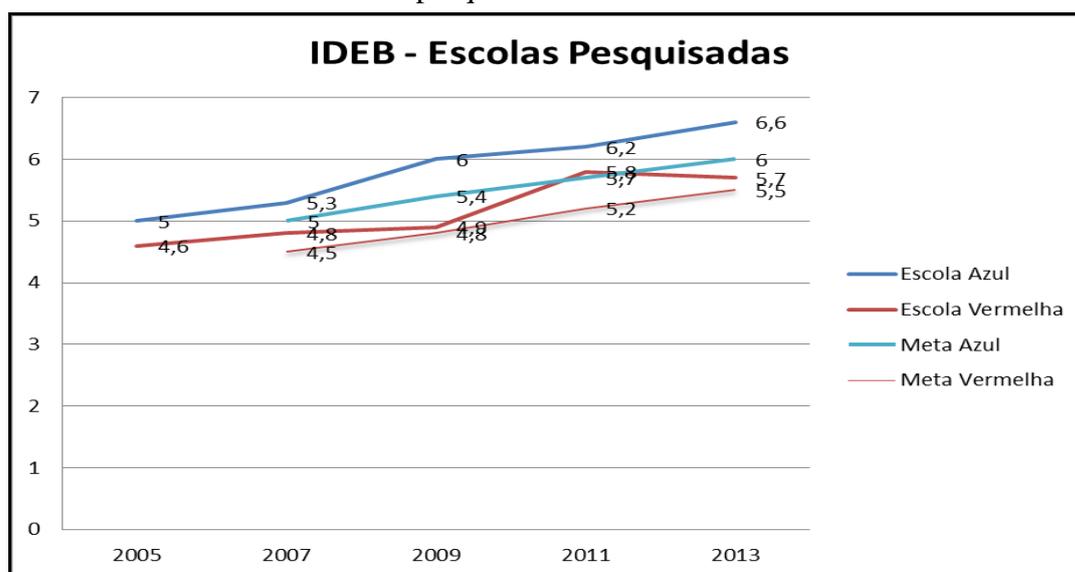
<sup>16</sup> Disponíveis em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=221666>. Acesso em: 28 set. 2014.

2013, nos primeiros anos escolares do Ensino Fundamental. Esses dados demonstram um crescimento da escola nos últimos anos.

A Escola Vermelha, localizada no município 2, atende atualmente a 731 alunos do 1º ao 7º ano do Ensino Fundamental. Fundada no ano de 1988, recebe, principalmente, crianças de um condomínio popular. Reconhecida na comunidade por uma atividade pedagógica intensa. Os resultados da avaliação externa apresentam-se da seguinte forma: no ano de 2005 ficaram em 4.6 passando para 4.8 no ano de 2007, 4.9 no ano de 2009, 5.8 em 2011 e 5.7 no ano de 2013, nos primeiros anos escolares do Ensino Fundamental.

Ao olhar para os municípios à pesquisados, temos duas realidades que, nos últimos anos, atendem a meta estabelecida pelo IBED com um crescimento acentuado, conforme podemos verificar no gráfico a seguir.

**Gráfico 2** – Dados IDEB escolas pesquisadas



Fonte: Elaborado pela autora.

Dentro desse cenário encontram-se os sujeitos dessa pesquisa: dois professores em formação, dois professores supervisores e dois professores titulares.

### 3.3 OS PASSOS DESSA CAMINHADA – COLETA DE DADOS

A pesquisa científica deve seguir uma metodologia lógica e detalhada, que, quando validada, legitima o conhecimento construído, sustentando os resultados adquiridos. Dessa forma, apresento a trajetória metodológica percorrida para a

concretização desse trabalho, especialmente no que se refere à coleta e interpretação dos dados encontrados. Desse modo, Barros e Lehfeld (1997, p.47) destacam que “quando se pensa no levantamento de dados, nos deparamos com a necessidade de selecionar os instrumentos a serem usados nessa fase”.

A coleta de dados nesse trabalho foi realizada com os seguintes instrumentos: a *observação participante*, a *entrevista semiestruturada* e *princípios da análise documental*.

Realizei a *observação participante*, que, conforme Lüdke e André (1986), foi utilizada como principal método de investigação, junto com outras técnicas, oferecendo um contato pessoal e estreito do pesquisador com o objeto estudado. A observação direta possibilitou chegar mais perto da visão dos sujeitos, além de favorecer a observação de novos aspectos do problema.

Esse tipo de observação, no entanto, deve ser extremamente cuidadoso, uma vez que o envolvimento do pesquisador com o ambiente de estudo pode comprometer os dados levantados.

Para André (2005, p. 26-27)

A observação é chamada de participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos. Antes, vai exigir um esforço deliberado para colocar-se no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e a lógica do outro.

Dessa forma, a ideia da observação reforçou a inserção nos ambientes estudados, buscando compreender o cotidiano do professor em formação, no ambiente escolar, no contato com os professores da escola, suas relações e as interlocuções nesse processo.

Ainda, como instrumento de coleta nessa pesquisa, realizei concomitantemente a *entrevista semiestruturada*, que é uma das técnicas mais utilizadas nos estudos de caso, pois as informações são coletadas pelo pesquisador pessoalmente. De acordo com André e Lüdke (1986), a entrevista representa um dos instrumentos básicos na coleta de dados, sendo uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de

pesquisa. Utilizada nas ciências sociais, ela desempenha um papel importante não apenas nas atividades científicas, mas em muitas outras atividades humanas.

De início é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionário ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. (p. 33).

A entrevista permitiu ainda esclarecimentos, ajustes e adaptações sobre o tema pesquisado, proporcionando a captação das informações desejadas.

Nesse estudo, especificamente, utilizei a entrevista semiestruturada, com roteiro preestabelecido e aberto permitindo a relação mais interativa com o entrevistado, contudo sem que o foco de pesquisa fosse perdido.

Nesse estudo, todos os sujeitos da pesquisa foram entrevistados, e todas as entrevistas gravadas (os roteiros utilizados nas entrevistas encontram-se nos apêndices A, B e C). Destaco que os princípios éticos que orientam as pesquisas no campo das ciências sociais foram rigorosamente cumpridos. Para isso, todos os entrevistados e escolas acordaram, através do Termo de Livre Consentimento (Apêndice D), afirmando que estavam de acordo com a pesquisa, e se comprometeram com as informações repassadas, garantindo dessa forma, a proteção dos sujeitos contra possíveis danos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 75).

Além da entrevista, foi utilizada a *análise de documentos* que usa princípios da análise documental. Para Lüdke e André, (1986), essa etapa destaca-se por ser uma valiosa técnica na abordagem de dados qualitativos, servindo de complemento para as informações obtidas por outras técnicas de coleta de dados ou apontando novas hipóteses sobre o tema pesquisado.

Na análise documental e de registros, “são considerados documentos ‘quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações sobre o comportamento humano’” (PHILLIPS apud ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p.38).

Essa estratégia tem caráter exploratório, visto que:

[...] busca identificar as informações factuais nos documentos com base nas questões ou hipóteses de interesse. O propósito dessa análise é fazer

inferências sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos. Indica, ainda, quais problemas devem ser melhor explorados por outros métodos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986 apud BEUREN, 2003, p. 140).

Fundamentada nessa lógica, analisei o Projeto Político-Pedagógico – PPP das escolas pesquisadas. Contudo, tinha a pretensão de analisar o Projeto Pedagógico do(s) Cursos(s) – PPC dos cursos de origem dos professores em formação, mas isso não foi possível, pois os mesmos não estão disponíveis nos sites das instituições formadoras.

De posse dos dados que foram recolhidos nas observações participantes, nas entrevistas semiestruturadas e na análise dos documentos, realizou-se a análise e categorização dos dados.

Lüdke e André (1986) destacam que analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante o período da pesquisa.

De acordo com Barros e Lehfeld (1988), interpretar os dados levantados significa: buscar sentido mais explicativo dos resultados da pesquisa, ler através dos índices, dos percentuais obtidos, e, a partir da medição e tabulação dos dados, interpretá-los, estabelecendo relações entre os resultados obtidos e os conhecimentos teóricos existentes.

Para Moraes (1999):

A análise de conteúdos constitui uma metodologia de pesquisada para escrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (p. 9)

Assim, de posse de todos esses dados, realizei a categorização das informações obtidas através das estratégias de investigação. Moraes (1999, p.18) destaca que a análise de dados “é um procedimento de agrupar dados, considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia seguindo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo”.

Lüdke e André (1986, p. 49) informam ainda que as “categorias relacionadas são combinadas para formar conceitos mais abrangentes ou ideias muito amplas são subdivididas em componentes menores para facilitar a composição e apresentação dos

dados”. Elas ressaltam também que “a categorização, por si mesma, não esgota a análise”.

Com base nas categorias que emergiram da pesquisa, busquei fazer uma aproximação entre elas e os referenciais teóricos que fundamentaram essa pesquisa. Nessa perspectiva, apresento a seguir essa fundamentação histórica, política e epistemológica.

#### 4. RECORTES HISTÓRICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Somos feitos de história! E, por isso, para que possamos compreender as estruturas de ensino vigentes, é importante olhar para o passado. Os traços do passado, no caso do curso de Pedagogia, no Brasil, iniciam muito antes do próprio curso.

Para Nóvoa (1999, p.14), “o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente)”.

As primeiras instituições escolares do Brasil foram implantadas a partir de 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas. A Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, tinha uma função colonizadora e civilizadora. Trouxe para o Brasil preceitos, como a moral, os costumes, a religiosidade europeia, além dos métodos pedagógicos. Para Ullmann (1994), essas escolas visavam à propagação da doutrina cristã, assegurando o exercício do culto.

Hansen (2000, p. 21) apresenta ainda que os jesuítas faziam a “defesa intransigentemente tradicionalista da transmissão oral das duas fontes da Revelação, a tradição e as Escrituras”. Pimenta e Anastasiou (2002) informam que essas instituições escolares que seguiam os padrões jesuíticos, contemplavam dois programas básicos de ensino: o primeiro compreendia um programa de estudos, composto pelo *Trivium*, que abrangia gramática, poética e dialética, e pelo *Quadrivium*, que abrangia aritmética, geometria, astronomia e música.

Nesse período, os professores tinham formação filosófica, teológica e didática, de acordo como o *Ratio studiorum*, documento que possuía um conjunto de normas que regulamentava o ensino dos colégios jesuíticos (MONLEVADE, 1996). Nessa época, os professores primários contavam com seu próprio saber, já os professores secundários especializavam-se na Europa.

Esse modelo de educação predominou no Brasil até o ano de 1759, quando os Jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal. Nessa ocasião, os Jesuítas contavam com uma estrutura que compreendia 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários.

Com a expulsão dos jesuítas, em função das diferenças de objetivos e interesses da Corte, inicia-se no Brasil a educação pombalina. Cabe destacar que, enquanto os jesuítas estavam preocupados com o noviciado e em tentar convencer as pessoas, Pombal pensava em reerguer Portugal da decadência que se encontrava naquele momento, em relação às outras potências europeias da época (BELLO, 2001)

A educação de Pombal tinha o ideal leigo inspirado no Iluminismo<sup>17</sup> português, que visava a uma educação voltada ao progresso científico e à difusão do saber. A alteração na proposta de educação iniciou com a reforma dos Estudos Menores. Conforme destaca Cardoso,

Os *Estudos Menores* eram formados pelas *Aulas* de ler, escrever e contar, também chamadas de primeiras letras como, aliás, ficaram mais conhecidas, e também pelas *Aulas* de humanidades, que abrangiam inicialmente as cadeiras de gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética, mas foram acrescidas ao longo dos anos com outras cadeiras, como por exemplo, filosofia moral e racional, introduzida a partir de 1772. (2004, p. 182).

Os professores da época, em sua maioria, não tinham preparação alguma para a profissão e não havia exigência. Para assumir a função, o professor deveria ter uma conduta exemplar, e isso era atestado pelo pároco ou pelo chefe de polícia da localidade.

A seleção de professores era realizada por exame ou concurso. De acordo com Cardoso (2004), o primeiro concurso de professores públicos realizou-se em Recife, em 1760. Entretanto, a falta de preparo e a má remuneração dos professores eram alguns dos problemas enfrentados. A educação brasileira nesse período não conseguiu a organização e estrutura semelhantes às que os jesuítas possuíam e foi reduzida significativamente na colônia portuguesa.

Em 1808, a mudança da sede da Coroa Portuguesa para o Rio de Janeiro e o início da educação em nível superior, com a criação de escolas isoladas, marcam um período muito importante para a educação brasileira (Morosini e Leite, 1992). Os portugueses trouxeram para a colônia um padrão de educação superior próprio da Europa.

Vale destacar que antes da chegada da família real portuguesa, não existia no Brasil educação de nível superior. Para obter grau superior era necessário estudar na

---

<sup>17</sup> Iluminismo – Termo que expressa um conceito de extrema complexidade utilizado para, de modo geral, indicar um movimento de ideias desenvolvido no século XVIII (AZEVEDO, 1999, p. 246).

Europa, onde buscava-se, principalmente na Universidade de Coimbra<sup>18</sup>, formação de bacharéis e doutores.

Diferentemente dos dias atuais, a universidade nessa época tinha basicamente as formações em Teologia, Medicina e Direito, sendo que o ensino dessas universidades era focado na parte filosófica, retórica e matemática. A formação de professores para educação básica nessa época não era papel da Universidade.

A discussão pública sobre a formação adequada para os professores surgiu no início do século XIX, vinculada à necessidade de treinar os soldados, para obter um exército disciplinado, e de educar a população, pois a mesma sem instrução, contribuía para conturbar o ambiente social. O método de educação utilizado na época era o Lancaster<sup>19</sup>, também conhecido como ensino mútuo, que se caracteriza pelo treinamento simultâneo e econômico de centenas de alunos. (VICENTINI e LUGLI, 2007).

Para Saviani (2009), a questão da formação de professores no Brasil surgiu de forma explícita somente após a Independência. Ao longo dos últimos dois séculos, o autor aponta que podemos destacar seis períodos históricos.

O *primeiro período* compreende os anos de 1827 a 1890, que inicia com a homologação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827. A Lei mandava criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

É nessa Lei das Escolas de Primeiras Letras que surgem as primeiras indicações para formação e atuação de professores no Brasil. Conforme podemos verificar a seguir.

Art 4º As escolas serão de ensino mutuo nas capitaes das provincias; e o serão tambem nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fór possível estabelecerem-se.

---

<sup>18</sup> A história da Universidade de Coimbra remonta ao século seguinte ao da própria fundação da nação portuguesa, dado que a Universidade foi criada no século XIII, em 1290.

<sup>19</sup> O método Lancaster, foi criado em 1801 na Inglaterra, durante a Revolução Industrial. Os alunos que podiam chegar a 500 numa classe, eram organizados em grupos menores, que deveriam ser instruídos por um monitor. O professor ficava num estrado alto, do qual podia ter uma visão completa da atividade dos diversos grupos de alunos, aos quais não se dirigia diretamente [...] Os únicos que podiam falar com o professor, para receber as lições [...] eram os monitores, que depois deveriam repetir os ensinamentos a seus respectivos grupos. Além de monitores, havia na classe o inspetor, que se encarregava de vigiar os monitores, de entregar e recolher os utensílios do ensino e de dizer ao professor quais alunos deveriam ser premiados ou punidos. (BASTOS, 2005)

Art 5º Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edifficios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessarios á custa da Fazenda Publica e os Professores; que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitaes.

Art 6º **Os Professores ensinarão**<sup>20</sup> a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil.

Com a promulgação do Ato Adicional no ano de 1835, a formação primária ficou sob responsabilidade das províncias, as quais, por sua vez, começaram a adotar o modelo dos países europeus com a criação das Escolas Normais.

De acordo com Saviani (2009), foi na Província do Rio de Janeiro que surgiu a primeira Escola Normal do Brasil. Essa escola visava à preparação de professores para as escolas primárias. O Rio de Janeiro foi seguido por províncias espalhadas por todo o Brasil.

O autor relata que a formação de professores nas Escolas Normais preconizava uma formação específica. O currículo dessas escolas era formado pelas mesmas matérias ensinadas nas Escolas de Primeiras Letras. Assim, os professores deveriam ter o domínio dos conteúdos que transmitiriam às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.

O *segundo período* compreende os anos de 1890 a 1932, com o estabelecimento e a expansão do padrão das Escolas Normais. Esse período é marcado pela reforma da instrução pública do Estado de São Paulo no ano de 1890. A reforma foi marcada por dois pontos: o enriquecimento dos conteúdos curriculares e a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal para os exercícios práticos de ensino.

Para Saviani (2009), a Escola Normal que antecedeu esse período pecava por ter um programa de estudos insuficiente e, ainda, pela carência de preparo prático dos alunos. A escola-modelo surgiu para suprir a carência das práticas e foi, na verdade, a principal inovação da reforma do Curso Normal.

---

<sup>20</sup> Grifo meu

O *terceiro período* compreende os anos de 1932 a 1939 e é caracterizado pela organização dos Institutos de Educação, os quais eram arquitetados como um espaço de cultivo da educação, pensados não somente como um lugar de ensino, mas também de pesquisa. Para Fávero,

O Instituto de Educação tem por fim prover formação do magistério e concorrer, como centro de documentação e pesquisa, para a formação de uma cultura pedagógica nacional, fica diretamente incorporado à Universidade pela sua atual Escola de Professores, que passa a denominar-se Escola de Educação, mantidos os objetivos estabelecidos pelo Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932 (2000, p. 235).

Com a reforma instituída pelo decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, a proposta de Anísio Teixeira era erradicar o que ele considerava como vício de constituição. Busca reorganizar o Ensino Normal, que pretendia ao mesmo tempo ser escola de cultura geral e profissional e acabava falhando nos dois objetivos (SAVIANI apud VIDAL, 2009).

Diante disso, os Institutos de Educação foram pensados com o intuito de incorporar as exigências da Pedagogia, que, por sua vez, tentava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Dessa forma, buscava-se um modelo pedagógico-didático de formação docente, que permitisse corrigir as insuficiências e as deformidades das velhas Escolas Normais (SAVIANI, 2009).

O *quarto período* se destaca pela organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais no Brasil, compreendendo os anos de 1939 a 1971.

Dessa forma, Brzezinski (2008, p. 44) relata que “nos períodos iniciais, o curso de Pedagogia perseguia um específico ‘inexistente’ – a teoria da educação – e o seu aprofundamento teórico constituía-se de generalidades sobre ciências auxiliares da Pedagogia”.

A proposta inicial do curso de Pedagogia era o estudo da forma de ensinar, regulado pelo Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que o definia como lugar de formação de “técnicos em educação”. Assim, a padronização do curso de Pedagogia, que surgiu com a concepção normativa da época, alinhava todos os cursos de Licenciatura ao denominado esquema 3+1. Este era definido através do padrão federal dos cursos de formação de professores, que seguia a seguinte forma: o aluno, em três

anos, obtinha o título de bacharel e, após mais um ano do curso de Didática, ficava habilitado à lecionar.

Esse esquema permaneceu até 1961, quando o governo fixou o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo Conselho Federal de Educação<sup>21</sup> (Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e mais duas escolhidas pelas instituições). Nesse período, não havia previsão, no currículo, de atividades de estágio, que surgiram somente com o parecer n. 292/62 do CFE, que instituiu a prática de ensino sob a forma de estágio curricular supervisionado, no qual os alunos vivenciariam a docência.

A Lei nº 5.540, de 1968, fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Essa Lei ficou conhecida como a Lei da Reforma Universitária e instituiu uma nova composição curricular, permitindo a matrícula por disciplina, possibilitando o sistema de créditos, utilizado por muitas Instituições de ensino superior até hoje. Além disso, houve a divisão dos cursos em departamentos, e iniciaram-se os programas de pós-graduação, com o objetivo de incentivar a educação continuada para os professores.

Um ano depois, em 1969, o Conselho Federal de Ensino aprovou o parecer nº 252 e a resolução nº 2, que dispunham sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Pedagogia. Ficou então determinado que a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito das escolas e dos sistemas escolares, seria feita no curso de graduação em Pedagogia, do que resultaria o grau de licenciado, com modalidades diferentes de habilitação.

As diretrizes apontavam ainda que, no centro das preocupações, estavam os processos de ensinar, aprender, muito além do gerir escolas. À medida que o curso de Pedagogia foi se tornando lugar preferencial para a formação de docentes das séries iniciais do Ensino de 1º Grau<sup>22</sup>, bem como da Pré-escola, crescia o número de estudantes sem experiência docente e formação prévia para o exercício do magistério. Isso fez que alguns cursos de Pedagogia sofressem com o insucesso. O grande problema

---

<sup>21</sup> Conselho Federal de Educação - CFE

<sup>22</sup> 1º Grau, nomenclatura antiga, substituída por Ensino Fundamental pela Lei 9394/96.

era encontrar o equilíbrio entre formação e exercício profissional, além de enfrentar as críticas de que os estudos em Pedagogia dicotomizavam teoria e prática.

O *quinto período*, de 1971 a 1996, foi quando se substituiu a Escola Normal pela habilitação específica de Magistério. Esse período inicia com a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Essa lei, em sua redação estabelece o seguinte:

Art. 29. Que a **formação de professores e especialistas**<sup>23</sup> para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. (BRASIL, 1971)

Assim sendo, a formação dos professores possuía exigências diferenciadas, levando em consideração série e/ou grau de atuação dos docentes, seguindo a redação da Lei 5692/71, art. 30, conforme podemos verificar a seguir.

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. (BRASIL 1971)

Com essa nova alteração nas estruturas e exigências para a formação docente, a partir de 1980 iniciou-se um amplo movimento de reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura que adotou o princípio a “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SAVIANI, 2007, p.46) Diante disso, os cursos de Pedagogia começaram a habilitar os acadêmicos para docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do 1º Grau.

---

<sup>23</sup> Grifo meu

O *sexto período* histórico retratado por Saviani (2009) envolve os anos de 1996 a 2006, com o “advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores. Esse período inicia com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; [...]

**Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal<sup>24</sup>.**

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; [...]

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. **A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de<sup>25</sup>**, no mínimo, trezentas horas. (BRASIL, 1996)

Além da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, a educação brasileira teve homologada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, através da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Tudo isso constitui como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular dos estabelecimentos de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Já o curso de Licenciatura em Pedagogia possui Diretrizes Curriculares Nacionais próprias. De acordo com a atual diretriz curricular no Brasil, os cursos vêm definindo, ao longo da sua história, os objetivos de estudo e as suas finalidades, os quais

---

<sup>24</sup> Grifo meu

<sup>25</sup> Grifo meu

apontam os processos educativos tanto nas escolas como em outros ambientes, principalmente na educação de crianças nos anos iniciais, além, é claro, da gestão educacional.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, institui diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, Licenciatura e regulamenta tanto as questões de estrutura e organização curricular como o perfil profissional que as instituições devem formar.

Assim, o curso de Pedagogia, conforme o art. 4º, habilita para:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Muitas foram as transformações ocorridas na formação dos professores para atuar na educação básica. Passou-se por momentos históricos em que nenhuma formação era exigida para os profissionais de educação. Depois a exigência foi a formação em nível médio. Em outros momentos foram exigidos cursos com os currículos mínimos e, atualmente, com a regulamentação das diretrizes curriculares nacionais, exigem-se os cursos de licenciatura.

#### 4.1 PRÁTICAS DE ENSINO E ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS

Através dos recortes da história da educação no Brasil, pude verificar que somos herdeiros de uma formação de professores pautada em pressupostos da racionalidade técnica, o que tornou-se mais evidente a partir da LDB n.º 5.692/71.

Para Silvestre (2009), essa herança hoje convive com outro pressuposto que contempla a formação de professores – a racionalidade prática – evidenciada nos anos de 1990 tanto pela universidade, por meio de estudos e pesquisas sobre a formação de professores, como pela atual legislação.

Ao olhar para a atual legislação, me volto para a LDB n.º 9394/96 homologada no período evidenciado por Silvestre no parágrafo anterior, que prevê em sua redação no Art. 61, parágrafo único:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a **associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados**<sup>26</sup> e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996)

A partir da homologação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Conselho Nacional de Educação definiu diretrizes curriculares para os cursos de graduação, bem como para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, através da resolução CNE/CP nº 1/2002.

Essa resolução apresenta, no seu art. 12, o texto a seguir:

Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º **A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.**

§ 2º **A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.**<sup>27</sup>

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (CNE/CP nº 1/2002)

Além dessa, enfatizo a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia e prevê a carga horária mínima do curso em 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídos da seguinte forma:

I - **2.800 horas dedicadas às atividades formativas** como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, **visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza**, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - **300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado** prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando

---

<sup>26</sup> Grifo meu

<sup>27</sup> Grifo meu

também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - **100 horas de atividades teórico-práticas**<sup>28</sup> de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

As práticas de ensino e estágios curriculares supervisionados são parte importante dos cursos de Licenciatura, pois eles aproximam o professor em formação do seu campo de atuação. As diretrizes do curso de Pedagogia ressaltam que as horas dedicadas aos estágios curriculares supervisionados e às atividades práticas devem proporcionar ao professor em formação vivências profissionais, em ambientes escolares e não-escolares.

A imersão nos ambientes de prática de ensino e estágio curricular supervisionado proporcionam experiências, vivências, convívio com profissionais da educação, fortalecem a relação entre a teoria e a prática. Para Freire, a formação do professor deve proporcionar a reflexão crítica sobre a prática “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1997, p.43 e 44).

Nóvoa (1999) aborda a instalação dos dispositivos organizacionais que articulam as Universidades, e as escolas passam pela definição de novas figuras profissionais e pela valorização dos espaços da prática e da reflexão sobre a mesma.

As práticas de ensino constituem um papel central dos cursos de licenciatura, pois relacionam os conhecimentos, habilidades e atitudes do futuro professor, constituindo um meio sistematizado e organizado de transmissão de experiências.

Desse modo, as práticas de ensino podem contribuir para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento, tendo em vista sua proximidade com a teoria, pois costumam acontecer em disciplinas cujas teorias e práticas acontecem concomitantemente, como se percebe na fala de uma das professoras em formação entrevistada.

*[...] nessa prática [...] são 50 horas e essas 50 horas vão ser só 8 horas numa escola [...] São 8 horas de inserção na escola, e as demais são distribuídas em atividades direcionadas pela professora na própria*

---

<sup>28</sup> Grifo meu

*Universidade. Apenas analisar recursos como tablete e outras horas que ela não colocou pra nós. (PFB, 2014).*

No caso de prática de ensino, os cursos devem respeitar o Art. 65 da LDB, que dispõe “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

Já o Estágio Curricular Supervisionado é o momento de maior inserção do professor em formação no ambiente escolar. De acordo com Pimenta, podemos considerar o estágio como uma “oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional” (2004, p.99). Por isso trata-se de uma vivência importante para os professores em formação.

O Conselho Nacional de Educação define, através do parecer nº21/2001, o estágio curricular supervisionado como:

[...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado.

A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado constituem momentos privilegiados do professor em formação, assegurados por lei, e são momentos-chaves para a articulação não só entre teoria e prática como também entre Universidade e Escola de Educação Básica.

## **5. A RELAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO DE NOVOS DOCENTES**

É inegável que a Universidade, como Instituição formadora, estabeleça uma relação com a Escola de Educação Básica, entendida aqui como espaço de atuação docente. Cabe, entretanto, abordar que a Escola, além de espaço de atuação, é local de formação do professor, como já vimos anteriormente na história do curso de Pedagogia no Brasil, apresentada no Capítulo 4 e, também, através da legitimação legal das atuais leis que balizam a educação brasileira.

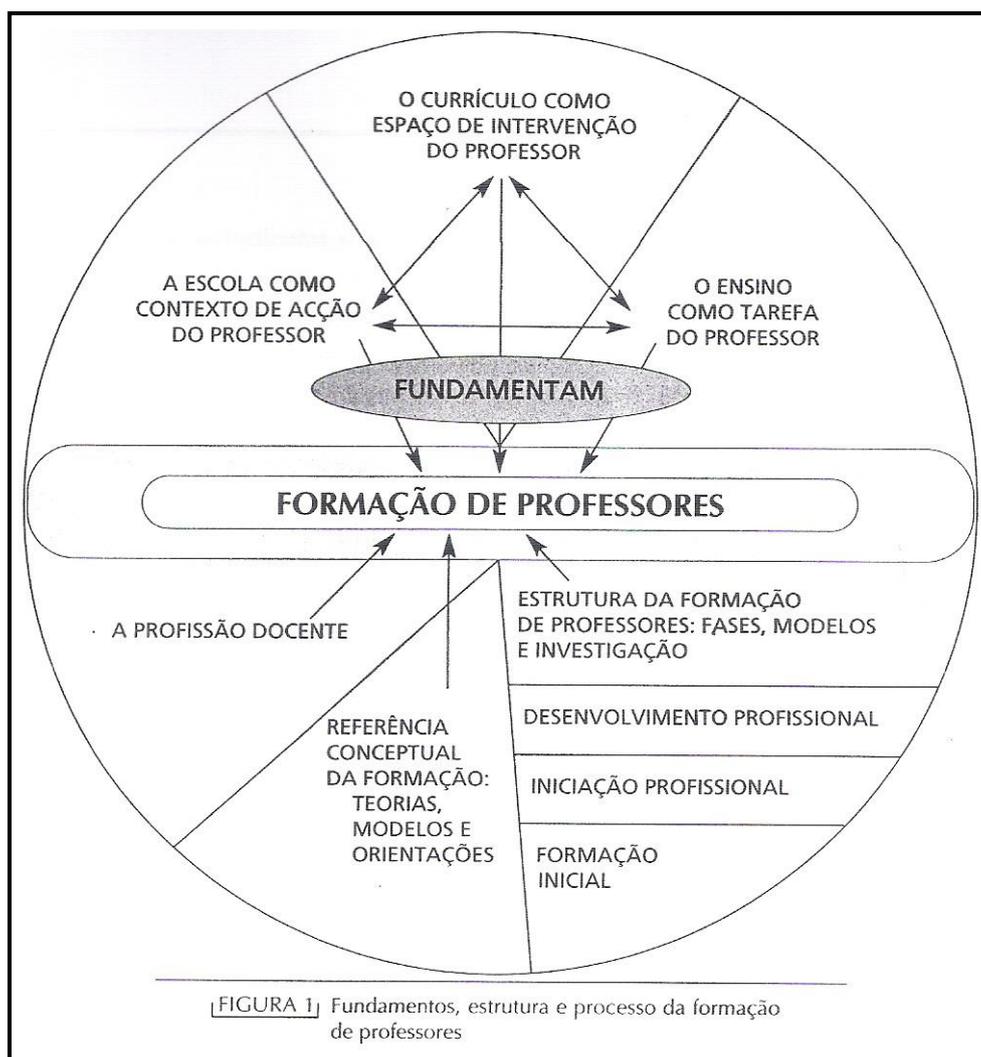
Pensando nessas duas instituições, Escola e Universidade, a complexidade de suas estruturas, de suas atribuições e de suas responsabilidades, recorro a García (1999, p. 28), que destaca como um dos princípios da formação de professores “a necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola”.

Além da Escola de Educação Básica ser um espaço de formação continuada para os profissionais da educação que já atuam nesse ambiente propicia a formação inicial para os professores em formação. De acordo com a LDB 9394/96, no Art. 22, “A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Por esse motivo, ao analisar a estrutura dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, se faz necessário, além de olhar para a Universidade, olhar para a Escola de Educação Básica. É possível perceber, assim, a complexidade da Formação de Professores, ao deixar de visualizá-la apenas como uma instituição, aqui olhando para Universidade como espaço reflexivo, e observar as práticas de ensino e estágios curriculares supervisionados, realizados em sua maioria em Escolas de Educação Básica. Ambos os espaços, são lugares vivos, dinâmicos e com suas especificidades, instituições com organização complexa, tanto na esfera pública como na esfera privada.

Na figura a seguir, podemos visualizar essa estrutura do processo de formação docente, através do olhar de Garcia.

**Figura 1** – Fundamentos, estrutura e processo da formação de professores



Fonte: GARCIA, 1999, p.12.

Como podemos observar na figura de Garcia (1999, p.12), para a formação de um novo professor, além de todos os conhecimentos teóricos vinculados às áreas do conhecimento, legislação pertinente ao ensino e ao funcionamento de instituições educacionais, existem as interlocuções entre as Universidades e os espaços de prática de ensino e estágios curriculares supervisionados, ou seja, as escolas de Educação Básica.

De acordo com Tardif (2002, p.71),

A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades [...] Em sociologia, não existe consenso em relação à natureza dos saberes<sup>29</sup>

<sup>29</sup> Aqui compreendido como saber é poder manusear, poder compreender, poder dispor. O saber está vinculado ao mundo prático, o qual não é somente condição de possibilidade para qualquer enunciado, mas também o lugar efetivo onde a enunciação pode ser produzida. Portanto, a investigação

adquiridos através da socialização. [...] A idéia de base é que esses saberes (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) **não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados, [...] nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social**<sup>30</sup>.

A imersão do professor em formação no ambiente escolar favorece a socialização entre os sujeitos em formação e os profissionais da educação, proporcionando uma aproximação entre a teoria estudada na academia e a prática no futuro campo de atuação profissional.

Para compreender a estrutura da Formação de Licenciados, é preciso buscar compreender o próprio conceito de formação. Garcia (1999) informa que, em países como França e Itália, o conceito de formação refere-se à educação, à preparação e ao ensino dos professores. Já para países da área anglófona<sup>31</sup> a referência é o termo educação (*Teacher Education*) ou treino (*Teacher Training*). Mas o que podemos definir como formação de professores? Segundo o dicionário Michaelis (2009) formação é o ato ou efeito de formar ou formar-se; modo por que uma coisa se forma. Cunha corrobora definindo que a Formação Inicial são

[...] processos institucionais de formação para uma profissão. Em geral, garantem o registro profissional e facultam o exercício da profissão. Em profissões de maior prestígio, há um forte controle corporativo e legal sobre o exercício de práticas profissionais, privilégio dos portadores de diplomas que referendam a formação inicial. **Notas: os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os espaços qualificados responsáveis pela formação inicial de professores para o exercício nos níveis Fundamental e Médio. Há dispositivos legais que dispõem sobre o formato e duração dos cursos que devem obedecer às Diretrizes Curriculares Nacionais.**<sup>32</sup> (CUNHA, 2006, p. 352-354).

Para Garcia (1999) a formação inicial de professores compreende um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes. Esse conjunto de fatores passa pela Universidade, através da Matriz curricular do curso de licenciatura com as questões teóricas, as pesquisas e as discussões na academia e pelas Escolas de Educação Básica através das práticas de ensino e estágios curriculares supervisionados.

---

do saber como epistêmico remete ao prático, pois o saber revela-se em instância que vincula o homem ao mundo (BOMBASSARO: 1992; p.21). Nessa direção, busco uma base filosófica para uma aproximação com as ideias de Tardif para compreender a configuração e a produção dos saberes do professor.

<sup>30</sup> Grifo meu

<sup>31</sup> Anglófono - Diz-se de coisa, ou pessoa que fala inglês. (Dicionário Michaelis, 2009)

<sup>32</sup> Grifo Meu

O quadro a seguir apresenta toda a complexidade da organização escolar e o contexto para ensinar e aprender.

**Figura 2** – Componentes do conhecimento profissional dos professores



Fonte: (GARCIA, 1999, p.86)

Ao professor em formação, as práticas de ensino constituem-se uma oportunidade de participar e aprender simultaneamente, além de vivenciar o desenvolvimento dos projetos escolares. Para Libâneo e Pimenta,

A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor (2009, p. 29).

Nóvoa (1995, p. 21) corrobora afirmando que

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Diante das ações realizadas até o momento, foi possível perceber que a relação Escola e Universidade é imprescindível para o Professor em Formação. O contato com todos os sujeitos dessa pesquisa e com as escolas cenários possibilitaram informações, relatos e dados que fizeram emergir as categorias que serão relacionadas ao longo desse capítulo: formação de professores relacionado à prática; a inserção de professores em formação nas Escolas e a relação da escola e universidade.

Explorando essas categorias, como acontece a inserção do professor em formação na escola de Educação Básica?

O professor em formação da primeira escola relata que:

*Fui até a escola me apresentar, levei a carta de apresentação dizendo que eu era da Pedagogia. Já conhecia a escola, mas como trocou a diretora, eu não a conhecia... Então me apresentei. Ela me orientou a ir a Secretaria de Educação pra abrir um protocolo pra que eu possa ter a liberação. Eu levei os documentos [...]. Depois, a secretaria me contactou dizendo [...] está liberado, tu podes fazer tua prática na escola. E, claro, conversei novamente com a diretora, depois dessa aprovação para ver disponibilidade de turma, conversei com a professora, expliquei para a professora o período que eu vou ficar, como é que vai ser... os assuntos obrigatórios a desenvolver... Então, na verdade é uma conversa com a professora, com a supervisora pedagógica que tem na escola e com a diretora.”(PFA)<sup>33</sup>.*

Já a professora em formação da segunda escola entrevistada relata um caminho um pouco diferente para a inserção na escola, como pode ser acompanhado a seguir.

*Quando a professora da Universidade [...] relatou a questão dessa prática. Dessas 8 horas iniciais, eu logo me recordei dessa escola [...]. Porque eu estudei nela [...], fiz todo meu Ensino Fundamental, fiz meu estágio do magistério aqui... E eu me lembrei das aulas que eu tive, me recordando das práticas<sup>34</sup> eu relacionei com a teoria que eu estou estudando. [...] não precisei levar nenhuma documentação na escola. Isso a professora falou que a gente não precisava, caso houvesse a necessidade, realmente ela ia ver esse questão da documentação para a prática. Não teve nenhuma carta de apresentação. **E tu falaste diretamente com a equipe pedagógica?**<sup>35</sup> Diretamente com a diretora. Comecei essa conversação com ela, me identificando, ela não me conhecia, porque ela é diretora desde o ano passado, e ano passado tive pouco contato com a escola... Falei com ela que eu já conhecia o planejamento da escola, o PPP no qual eu também contribui e pedi a permissão para entrar na escola. Ela me deu a permissão e eu pude observar a professora que cuida da tecnologia da Educação no laboratório de informática da escola. (PFB, 2014)*

<sup>33</sup> Os sujeitos dessa pesquisa terão as identidades preservadas. Desta forma, suas falas serão comunicadas com as duas letras iniciais de suas funções e a última letra relacionará a escola pesquisa. Professor Supervisor escola A – (PSA), Professor Supervisor escola B – (PSB), Professor Titular escola A – (PTA), Professor Titular escola B – (PTB), Professor em Formação escola A – (PFA) e Professor em Formação escola B – (PFB)

<sup>34</sup> Nesse momento (PFB, 2014) referiu-se ao seu tempo de aluna da escola.

<sup>35</sup> Questionamento realizado pela pesquisadora

Apesar da proposta ser a mesma para as duas professoras em formação, no que se refere à inserção em Escolas de Educação Básica, cada município/escola possui um procedimento diferente para que isso aconteça.

O Muni 1 tem um procedimento de acompanhamento do Professor em Formação nas escolas municipais através da Secretaria de Educação. Com esse acompanhamento a Secretaria de Educação obtém a informação do número de professores em formação em cada escola em práticas de ensino e em estágios curriculares supervisionados, bem como consegue equilibrar essas inserções para que uma escola não tenha um número excessivo de professores em formação e a outra não receba nenhum. Como pude acompanhar na fala da professora supervisora. “*A primeira parte, a parte burocrática. Ele tem que ir na Secretaria de Educação, na SEMED, na Prefeitura, o primeiro contato é com eles. Tendo o Ok, eles entram em contato com a escola.*” (PSA, 2014)

Esse procedimento é diferente do adotado no Muni 2, que não tem controle dos professores em formação que estão inseridos nas escolas. Nesse município, as escolas são as responsáveis pelo controle e acompanhamento dos professores em formação e da relação com a Universidade.

*Eles se dirigem à escola, solicitando então o estágio à Coordenadora, e daí eu vejo quais as séries que ela precisa e, dentro disso, eu vejo se já teve algum estagiário na turma. Se teve aí eu não repito a turma, não dá para repetir duas vezes no ano. Se têm, há vaga. Conforme a necessidade, depois disso ela mostra o cronograma que ela tem que fazer e observação, né? Muitas meninas vêm pra cá com a Pedagogia, porque o magistério tá quase extinto. Então, são práticas, ou na Educação Infantil ou nas Séries Iniciais. Elas vêm então ou trazendo tantas horas observações, tantas horas de monitoria e depois um micro estágio. E outros, em outras fases, já fazem o estágio de 40 horas. É isso que eles vêm solicitando. A gente conversa depois como vai ser esse acompanhamento, eles falam com o professor regente, daí o professor regente fala como é o trabalho dele, como ele desenvolve o trabalho, a estagiária coloca a proposta dela. Em cima disso ela começa o trabalho, e o professor acompanha, e eu fico mais com a parte de documento. Olho o planejamento, vejo se está de acordo, mas quem faz essa parte inicial é o professor, se o professor regente, ver que precisa de uma intervenção, eu entro. (PSB)*

Logo após se apresentarem, os professores em formação começam a relacionar-se com o cotidiano escolar, deixando a condição de alunos para começarem a se constituir professores. Esse trabalho é subsidiado pelos colegas de profissão que já atuam na Escola de Educação Básica, o Professor Titular e o Professor Supervisor.

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo de como

cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo do modo singular como age, reage e interage em seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação. (MOITA, 2000, p. 115)

Nesta perspectiva a formação de professores tentou superar a concepção de a prática está situada na escola básica e a teoria está situada na universidade.

## 5.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES RELACIONADA À PRÁTICA

Os cursos de Licenciatura, em especial o curso de Pedagogia, buscam compreender a interação entre teoria e prática<sup>36</sup>. Para Libâneo e Pimenta,

A pedagogia é uma reflexão teórica baseada nas práticas educativas e sobre elas. Investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizacionais e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. Todo educador sabe, hoje, que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não-formais, informais. Elas acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas (1999, p.14).

Essa formação é supervisionada e acompanhada por professores que já atuam em escolas e instituição não-escolares. Os professores em formação, sujeitos desse estudo foram acompanhados pelos professores titulares das turmas e por professores supervisores. Esses profissionais possuem uma história na educação como se pode acompanhar a seguir.

A professora Supervisora da escola A (PSA) é graduada no curso de licenciatura em Letras, tem 15 anos de experiência na Educação Básica, passou pela docência no Ensino Fundamental, pela sala de apoio com reforço escolar e atualmente está na coordenação pedagógica.

Já a professora Supervisora da escola B (PSB) é graduada em Pedagogia, possui especialização em Psicopedagogia e Inclusão, tem 28 anos de experiência profissional no Muni 2. Nesse período atuou como regente de turma nas séries iniciais do ensino fundamental, trabalhou com informática educativa e atualmente está na Coordenação Pedagógica.

As Professoras Supervisoras acompanham os professores em formação na escola, supervisionando sua atuação e organizando as turmas nas quais estarão inseridos. Os Professores Titulares, não só compartilham suas salas de aula, seus laboratórios, enfim, seus espaços de atuação, para que os professores em formação

---

<sup>36</sup> Teoria e prática

possam realizar suas práticas de ensino e estágios curriculares supervisionados, como também compartilham suas experiências na educação.

A Professora Titular da escola A (PTA) está concluindo o curso de licenciatura em Pedagogia, o qual está cursando de forma irregular desde 2001. Atua há 20 anos com turmas do Ensino Fundamental I no Muni 1 e em uma escola da Rede privada.

Já a Professora Titular da escola B (PTB), após o Magistério, iniciou os estudos adicionais de Pré-escola, curso de formação de 300 horas. Ela relatou: *“Quando entrava aqui no município ou tu fazias a especialização da Educação Infantil, alfabetização ou de 4º, 5º e 6º anos hoje em dia não tem mais isso. Depois eu fiz um curso também de formação em Informática Educativa”* (PTB, 2014). Somente após esses cursos, ela ingressou na Pedagogia. Logo após sua conclusão, realizou uma Pós em Gestão Pedagógica. Está atuando há 28 anos no Muni 2, trabalhou com os anos Iniciais do Ensino Fundamental, com a Educação Infantil e com a Informática.

Um ponto em comum entre as professoras supervisoras e as professoras titulares é que todas iniciaram sua formação para docência em nível Médio nos cursos de Magistério/Normal. Já entre os dois professores em formação, temos o curso Normal.

Ao longo do tempo em que estive nas escolas, os professores afirmaram, com frequência, sobre o curso Normal em nível Médio e sua importância para constituição da formação docente, apontavam o diferencial do Professor em Formação que é egresso do curso Normal e, ainda, relacionavam os cursos Pedagogia e Normal, apresentando o que julgavam seus potenciais e fragilidades. Para os professores Supervisores, o curso Normal em nível Médio dá base para o curso de Licenciatura em Pedagogia. Eles lamentam a redução de alunos e a falta de incentivo para essa formação. Para esses profissionais o esvaziamento do curso em nível médio é um dos fatores que está afastando os jovens dos cursos de licenciatura e da docência.

A LDB 9394/96, no art. 62, estabelece como titulação necessária, para Formação de Professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, os cursos de Nível Superior. Entretanto, o mesmo artigo admite como formação mínima para esses níveis de ensino a formação oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

De acordo com Tardif, “[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.” Esses saberes surgem por meio das vivências específicas relacionadas ao ambiente escolar e das relações estabelecidas

com os alunos e com os colegas de profissão. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (2012, p. 38 e 39).

Tardif (2012) destaca, ainda, que os saberes são elementos constitutivos da prática do professor. Dessa forma, o *bom* professor seria aquele que conhece sua matéria e sua disciplina, além de possuir alguns conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, desenvolvendo um saber prático baseado na sua experiência do dia-a-dia com os alunos.

Nesse sentido, ganha força a compreensão de Pimenta, que afirma,

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não eram em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas (PIMENTA, 1999, p.20).

Assim, o “desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e com seus projetos” (Nóvoa, 1992, p. 28) e eu acrescentaria também com os profissionais da escola e com a cultura da região em que está inserida.

## 5.2 A INSERÇÃO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

A inserção, na Escola de Educação Básica, acontece desde o primeiro contato do Professor em Formação com a escola. Essa inserção “possibilita a liberdade e o protagonismo, que encaminham a autonomia que se constrói nas relações cotidianas de reciprocidade, nos limites e nas possibilidades que temos na concretude dessas relações” (FERNANDES, 2008, p. 152).

Pimenta (2001, p. 76) contribui com essa visão destacando que o estágio constitui-se em práticas de “saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção”.

Essa inserção possibilita momentos de desafio, de surpresas e de relação teoria e prática. Quando questionados sobre como as Professoras em Formação perceberam sua inserção no ambiente escolar, elas relataram suas percepções em relação à equipe diretiva, professores, bem como com os alunos.

A PFA relatou o desconforto de um membro da equipe diretiva com seu estágio “*Eu achei um medo nela. Do fato de eu estar na escola observando o que está*

errado”. Quando questionada em relação à verbalização desse desconforto, ela respondeu

*Tu tens que entender que o nosso planeamento é mais simplificado [...]. Não vai ser do jeito que o teu professor vai pedir, que o teu professor vai avaliar. Senti um certo medo de deixar que eu pudesse olhar pra escola e dizer o que estava errado, mas o intuito é eu fazer meu estágio e aproveitar o máximo esse momento em que eu estou aprendendo, e não é olhar o que está errado na escola<sup>37</sup>.*

Esse desconforto relatado pela PFA não foi percebido em minhas inserções no ambiente escolar nem nas entrevistas realizadas. Em relação aos alunos, a PFA declarou-se extremamente ansiosa, porque atuou com Educação Infantil através de projetos, trabalhando questões relacionadas à motricidade e, ao atuar no Ensino Fundamental, afirmou que se sentiu insegura.

Já o PFB relatou estar empolgado com a inserção no ambiente escolar. Declarou compreender que os alunos estão realmente presentes na aula, que houve troca de informações entre o professor e os alunos, como pode se observar em sua fala.

*Não é aquela questão de sentar ali e o aluno acessar a rede social. Não! Tem uma proposta, as atividades, no momento em que eu fui observar era sobre uma história em quadrinho. Onde ela estava trabalhando uma questão de Língua Portuguesa. Então ela faz uma relação da disciplina com o laboratório, o que dá um belo casamento, como diz a professora [...]. E naquele momento da observação, eu achei gratificante a professora fazendo a intervenção, questionando por que o aluno estava utilizando aquele recurso. Eu gostei da organização dessa escola. Há uma organização, principalmente nessa questão, recurso da tecnologia, que é uma inovação, porque, mesmo a professora que já trabalha há 26 anos está sempre buscando novas informações. Ela não para! Ela está continuando os estudos.*

Esse fato ratifica a posição de Tardif ao afirmar que:

A formação inicial visa a habituar os alunos – futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos reflexivos. Concretamente, isso significa, que os programas de formação dos professores devem ser organizados em função de um novo centro de gravidade: a formação cultural (ou geral) e a formação científica (ou disciplinar), através das disciplinas contributivas (psicologia da aprendizagem, sociologia da educação, etc.) devem ser vinculadas à formação prática, que se torna, então, quadro de referência obrigatório da formação profissional. Formação geral e formação disciplinar não podem mais ser concebidas na ausência de laços com a formação prática. (2002, p.288 - 289)

Alguns cursos de Licenciatura promovem a inserção dos Professores em Formação desde os primeiros semestres, mas em outros, essa aproximação com a realidade escolar acontece somente após terem passado pelas disciplinas de formação teórica, tanto as específicas como as pedagógicas. Para Libâneo e Pimenta (2009), o caminho deve ser outro, os alunos devem experimentar a prática escolar desde o início

---

<sup>37</sup> Grifo meu

do curso, pois é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações de prática. Dessa forma, aproximam os futuros professores das situações reais e lhes possibilitam vivenciar as soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referencial direto para contrastar com seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito da prática profissional.

Para Tardif, (2002, p.21),

[...] antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo.

As professoras supervisoras e titulares também foram questionadas em relação às práticas de ensino e aos estágios curriculares supervisionados. Esse questionamento fez com que elas relembassem formações acadêmicas no momento em que houve relação teoria e prática e como aconteceram suas inserções na Escola de Educação Básica.

Todas relataram que, no estágio do curso de magistério, a ansiedade e a inexperiência dificultaram um pouco os primeiros contatos com os alunos, mas que, com o passar dos dias, essa dificuldade foi amenizando, e o estágio prosseguiu dentro do previsto.

Nos estágios supervisionados curriculares e práticas de ensino do curso de licenciatura, as professoras titulares e supervisoras que participaram desse estudo já atuavam na Escola de Educação Básica e apresentaram experiências interessantes.

A PFA relatou que o estágio nos anos iniciais da Educação Básica foi realizado na turma em que já atuava como titular. Já na Educação Infantil, a professora descreveu que

*foi bem puxado, a minha vontade era chorar todos os dias, e meu marido dizia: continua, falta pouco, tá no fim [...]. Observando, eu vi que eu tinha alunos que nunca tinha escutado a voz e, assim, a minha maior alegria, foi quando uma das meninas, eu gravei, falou comigo. Foi uma felicidade, acho que isso me incentivou também a continuar.*

A PFB, PSA e a PSB realizaram suas práticas de ensino e estágios curriculares supervisionados nas escolas em que atuavam, com suas turmas. Destacaram que, como já eram professoras da escola, não encontraram dificuldade. Para realizar o Estágio na Educação Infantil, a PSB precisou solicitar um remanejamento, por isso fez uma troca num turno com uma colega que atuava no município. Também relatou que foi um momento

tranquilo. A profissional abordou, ainda, a questão da análise dos documentos como uma parte complicada do estágio. Em relação ao PPP, por exemplo, informou ter ajudado na construção do documento e, na prática, percebeu que aquilo que estava escrito não acontecia.

O Parecer CNE/CP nº 3/2006 aborda a importância do estágio curricular supervisionado para o Professor em Formação, como pode ser acompanhado a seguir.

O estágio curricular pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, **que se concretiza na relação interinstitucional, estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário, com a mediação de um professor supervisor acadêmico. Deve proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteadas pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio.**<sup>38</sup>

Durante o estágio, o licenciando deverá proceder ao estudo e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, desenvolver atividades relativas à docência e à gestão educacional, em espaços escolares e não-escolares, produzindo uma avaliação desta experiência e sua auto-avaliação.

Essas relações, descritas no parecer, entre Professor em Formação (estagiário), Professor titular (docente experiente) e Professor Supervisor, precisam acontecer de forma a proporcionar momentos de reflexão, de estudo e de análise sobre as práticas em uma via de mão dupla, na qual o professor em formação busque vivenciar a profissão, e o professor titular possa analisar sua prática, para que, assim, ambos possam aprender a trabalhar com conhecimento. O conhecimento, tal como afirma Freire em diálogo com Shor, que não pode ser *“cadáver de informação – corpo morto de conhecimento”* (Freire e Shor, 1987:15)

### 5.3 RELAÇÃO ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E UNIVERSIDADE

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele. (Tardif, 2002, p. 16)

A relação do Professor em Formação com a Universidade e com a Escola de Educação Básica é fundamental. Entretanto, a relação Escola e Universidade são fundamentais para que teoria e prática se concretizem no universo do professor em formação.

---

<sup>38</sup> Grifo meu

Mas como será que isso acontece na prática? Ao questionar Professores Supervisores, Professores Titulares e Professores em Formação foi possível perceber um distanciamento entre as duas instituições formadoras.

A PFA relatou:

*Nesse primeiro momento não houve nenhuma relação da Universidade com a escola. Mas a professora faz um contato com a escola para ver como eu estou, e a supervisão vem uma vez na escola me observar. Se estiver tudo certo, vai ter uma manhã de observação e se, claro, já houve problema, vai ter duas, três ou mais... É pouco o contato, mas é mais eu com a escola.*

Já a PFB afirma que “*Não existe nenhuma relação da professora da Universidade com a escola. Não há, mas eu gostaria que tivesse*”.

As profissionais que acompanharam as Professoras em Formação também perceberam essa distância com a Universidade: tanto em suas vivências como acadêmicas, como no acompanhamento dos professores em Formação. A PSA relatou que não recebeu os professores das universidades: “*Da universidade, não! Com os alunos do Magistério até acontecem encontros, porque vem o professor orientador. Vem avaliar, vem conversar conosco. Essa conversa até se dá, mas da Universidade? Não!*”

Com a PSB também falou em descontentamento com a distância entre *as duas instituições*: “*não vem fazer observação, isso é o que mais choca, Não vem! Não vem ninguém e daí fica tudo com a escola. É muito bonito no papel, mas não vem ninguém. Na minha época, não! Vinha alguém que ficava e observava*”.

No âmbito legal, o Parecer nº 21, de 2001, do Conselho Nacional de Educação, define o Estágio Curricular como um tempo de aprendizagem em que a pessoa permanece em algum lugar para aprender a prática e depois poder exercer uma profissão ou ofício.

Dessa forma, o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente de trabalho e um aluno. É o momento de efetivar um processo de ensino e de aprendizagem que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização desse sujeito.

Para o Parecer CNE/CP nº 3/2006, a proposta pedagógica do curso de Pedagogia, oferecido pelas instituições de educação superior, deve, prever mecanismos que assegurem a relação entre o estágio e os demais componentes do currículo do curso, visando à formação do pedagogo.

De acordo com as Professoras Supervisoras em seus relatos, a universidade e a escola não se relacionam. Entretanto, Libâneo e Pimenta (2009, p. 29) apresentam uma característica importante do curso de Licenciatura em Pedagogia.

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. **É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor**<sup>39</sup>. Entretanto, em termos mais amplos, é um dos aspectos centrais na formação do professor, em razão do que traz consequências decisivas para a formação profissional.

Para os autores, é fundamental que o curso trabalhe o conhecimento articulando teoria e prática, o que necessita privilegiar as práticas sociais nas atividades formadoras. Buscando entender como isso acontece na prática, trago as vozes dos sujeitos dessa pesquisa, os quais trouxeram as contribuições a seguir.

*É, não sei, são coisas muito distantes. Agora, teoria e prática, eu também não sei te dizer ao certo como isso tem que ser feito. Mas teria que ter um leque que una, que faça uma relação entre teoria e prática. Tá muito distante! (PSA).*

*Tá acontecendo uma sequela... Porque eles não têm acompanhamento. Principalmente quando é à distância. (PSB)*

*Acho importante, o curso é muito bom! Está valendo bastante a pena e faz eu repensar em eu estar em sala de aula. [...] Claro, daqui a pouco eu vou terminar meu estágio, vou fazer minha pós na Educação e vou fazer mestrado. Assim, eu quero voltar para a Universidade para ver como essas pedagogas estão sendo formadas. Eu não quero me distanciar da educação. (PFA).*

*O que está distante é o recurso que a gente tem contato na graduação na qual, dizem os relatos e as pesquisas, era pra desde o ano passado todas as escolas do município terem tabletes e Ipods. Mas isso não há! Em relação à teoria, por exemplo, eu perguntei para a professora o que era Cybercultura e ela pode me responder e batia com aquilo que a professora havia relatado. Questionei os alunos, eles também comentaram o que era e também da tecnologia que não é só Facebook, como uma rede social, que a questão é de suporte para estudo, uma ferramenta. Então, são conteúdos novos, mas ela está trazendo para a escola (PFB).*

As percepções das professoras em formação e das professoras supervisoras são divergentes. Nesse caso, as vivências aparecem muito forte.

---

<sup>39</sup> Grifo meu

As professoras supervisoras compararam a formação em Licenciatura em Pedagogia com o curso Normal em Nível Médio<sup>40</sup>, fazendo um resgate do acompanhamento que é feito às normalistas<sup>41</sup> pelas professoras de suas escolas de formação. Como pode se perceber na fala da PSA “*Com os alunos do Magistério até acontecem porque vem o professor orientador. Vem avaliar, vem conversar conosco, essa conversa até se dá*”.

Essa relação Universidade e Escola, nesses contextos estudados acontece unicamente na inserção de Professores em Formação no ambiente escolar, sem conexão entre as duas instituições formadoras. Entretanto, ambas as funções, teoria e prática, exercem papel fundamental na Formação dos Professores.

Para Pimenta e Lima,

[...] o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações provisórias da realidade (2004, p. 43).

Pensando assim, teoria e prática complementam-se dentro da formação docente, ou seja, estão conectadas, a teoria é subsídio para prática profissional, e a prática apresenta subsídios para a teoria, aproximando o professor em formação da realidade da escola de Educação Básica. Uma complementa a outra e precisam andar juntas.

---

<sup>40</sup> O curso Normal em Nível Médio contemplava no mínimo 400 horas de prática desenvolvidas ao longo do curso e 400 horas de estágio profissional no final desse, e o estágio era supervisionado pelas professoras das escolas.

<sup>41</sup> Normalistas – Estudantes do curso Normal

## 6. ESCRITOS FINAIS – CONSIDERAÇÕES

“[...] ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”

FREIRE, 1996, p.76

Esse estudo nasceu do desejo de entender a formação docente pelo olhar da escola de Educação Básica. Lugar esse comum a todos nós, pois de alguma forma e por algum momento, todos passam pela escola e por professores.

Nessa perspectiva problematizo a importância da escola de Educação Básica na formação dos *professores em formação*.

O Art. 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, em sua atual redação, destaca que o acadêmico do curso de Pedagogia deverá trabalhar com

[...] um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006, p.1)

Com esse estudo, foi possível inferir que a inserção dos professores em formação na Escola de Educação Básica exige outras mediações entre a Escola Básica e a Universidade. Nessa perspectiva, destaco que a Escola de Educação Básica tem papel fundamental no processo formativo dos *Professores em Formação*. Além de ser um local de práticas de ensino e dos estágios curriculares supervisionados, a escola é um espaço vivo de exercício da profissionalidade<sup>42</sup>.

É fato que as escolas de Educação Básica recebem professores em formação que realizam suas práticas de ensino e estágios curriculares supervisionados. Essa inserção no ambiente escolar acontece de formas diferentes, pois respeitam a cultura e a organização do município onde as escolas estão inseridas, como foi possível verificar nesse estudo. Os relatos das Professoras Supervisoras de cada município abordam a inserção dos professores em formação dos cursos de licenciatura<sup>43</sup> da forma que julgam

---

<sup>42</sup>“Profissionalidade designa primordialmente o que foi adquirido pela pessoa como experiência e saber e sua capacidade de utilizá-lo em uma situação dada, seu modo de cumprir as tarefas. Instável, sempre em processo de construção, surgindo do próprio ato do trabalho, ela se adapta a um contexto em movimento. [...] Ela requer uma aprendizagem permanente e coletiva de saberes novos e em movimento e se situa em um contexto de reprofissionalização constante. Ligada às interações no seio do mundo profissional, a profissionalidade leva mais em conta a história pessoal, social, técnica e cultural do indivíduo. Contrariamente à qualificação, ela evoca explicitamente a motivação, o sistema de valores e introduz no domínio profissional o que se origina no domínio privado” (COURTOIS, 1996, p. 172).

<sup>43</sup> Aqui estão contemplados todos os cursos de Licenciatura que fazem suas práticas nas escolas.

mais coerente. Não existe um padrão para o primeiro contato do professor em formação com a escola, o que considere positivo, houve sim, uma preocupação comum e uma possibilidade de atender à realidade de cada escola. Essa constatação evidenciou que os professores em formação cumprem as práticas de ensino e os estágios curriculares supervisionados e suas vivências com essa inserção na Escola são únicas. Nóvoa, corrobora, afirmando que

É preciso reforçar os professores como “conhecedores”, construindo uma acção pedagógica baseada nas suas intuições, nas suas reflexões sobre a prática e na sua capacidade de deliberar-em-acção<sup>44</sup>. O conhecimento profissional docente é difícil de apreender, tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico, tem uma dimensão prática, mas não é só prático, tem uma dimensão experiencial, mas não é apenas produto da experiência. É um conjunto de saberes, de disposições e de atitudes *mais* a sua mobilização em acção. ( 2011, p. 75)

Essas ações pedagógicas teóricas e práticas não só se justificam para a formação docente, mas estreitam as relações entre Universidade, professor em formação e Escola de Educação Básica. Além disso, possibilitam uma formação reflexiva, o que qualifica o trabalho docente. Para Freire (2003, p. 22), “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá, e a prática, ativismo”.

Essa reflexão teoria e prática favorece e estimula a proximidade entre a Universidade e Escola de Educação Básica. Entretanto, segundo todas as professoras das escolas pesquisadas, isso não acontece para o curso de pedagogia.

Os dados levantados para esse estudo apontaram para uma relação quase inexistente entre as instituições formadoras Escola de Educação Básica e Universidade e para o desejo, por parte das escolas estudadas, que essa relação acontecesse de forma efetiva, aprimorando os estudos, as práticas e os fazeres pedagógicos dos profissionais atuantes na escola de educação básica, bem como dos professores em formação durante todo o curso. O que se pode perceber é que a relação entre as duas instituições escola e universidade se dá por meio do professor em formação, pois esse faz o movimento de relacionar a teoria ensinada na universidade e a prática na escola. Em sua formação e por sua formação essa relação acaba por acontecer.

Assim, o papel da escola de educação básica na formação dos *professores em formação* está centrado em possibilitar a vivência da profissão docente no ambiente escolar. Ao permitir que o professor em formação adentre o ambiente escolar, vivencie,

---

<sup>44</sup> Grifo meu

questione, observe, experimente a escola através do olhar docente, a escola se faz lócus fundamental para a formação dos professores.

Ao concluir a escrita desse trabalho, tenho consciência de que a temática não se encerra. Certamente muitas indagações surgirão, e já indico algumas que surgiram e que estão latentes nas escolas: Como a Escola de Educação Básica vê a formação de professores nos cursos de Licenciatura na modalidade EaD? Como a Escola de Educação Básica recebe os professores iniciantes? Quais saberes são desenvolvidos nos estágios curriculares e práticas de ensino?

Esse trabalho certamente não esgotou todo o conteúdo relacionado à Formação de professores pelo olhar da Escola de Educação Básica, mas contribuiu para aprimorar o conhecimento referente ao tema e possibilitar estudos futuros, que certamente estão por vir.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Patrícia Garcia Caselli. **Currículo de Formação Docente no Cotidiano Escolar**. ANPED, GT 12, 2008. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-4660--Int.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

\_\_\_\_\_, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto – imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Antonio Carlos do Amaral. **Dicionário de Nomes, Termos e Conceitos Históricos**. 3. ed. Ampl. E atualizada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BASTOS, Maria Helena Câmara; BENCOSTTA, Marcus Levy Albino; CUNHA, Maria Teresa Santos. A pesquisa em história da educação nos programas de pós-graduação da Região Sul (1972-2003) In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 243-288.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: a História das rupturas**. 2001. Disponível em: < <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 14 out. 2013.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer CNE/CP 009/2001. Brasília, DF, maio de 2001. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces021\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces021_01.pdf)>. Acesso em: 01 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 19 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**.

Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 02 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **LDB nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 7 ed. Campinas: Papirus, 2008.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 179-191.

CARTAXO, S. R. M.. **A articulação dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica**. In: 36ª Reunião Nacional da Anped, 2013, Goiás. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais. Goiás: Anped, 2013. v. 1. p. 1-16.

CNE. Parecer CNE/CP 21/2001. Retificado pelo Parecer CNE/CP 28/2001. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_212001.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2014.

CYRINO, M., SOUZA NETO, S.. **Interventoria: uma proposta para o acompanhamento de estagiários**. In: 36ª ANPED - Reunião Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2013, Goiânia. Anais da 36ª ANPED - Reunião Nacional, 2013. v. 1. p. 1-18

COURTOIS, B. et al. Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. In: BARBIER, J.-M.; BERTON, F.; BORU, J.-J. (Coord.). **Situations de travail et formation**. Paris: L'Harmattan, 1996. p 165-201.

CUNHA, Maria Isabel. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária, v.2, 2006**  
MOROSINI, Marília. (Ed.). Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário, v. 2. Brasília: INEP, 2006.

DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FÁVERO, M.L.A. **Universidade e poder**. 2. Ed. Brasília: Plano, 2000.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. À procura da senha da vida: de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_, Cleoni Maria Barboza. Sala de aula universitária: ruptura, memória educativa, territorialidade: o desafio da construção pedagógica do conhecimento. 1999. **Tese**

**Doutorado em Educação** – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FURASI, José Cerchi. Formação continuada de educadores na escola e em outras situações. São Paulo: Edições Loyola, 6 Edição, 2005. 93p. In BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 6 Edição, 2005. 93 p

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Tradução Isabel Narciso. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999. Tradução de Formación del profesorado para el cambio educativo.

GONDAR, J. Lembrar e esquecer: desejo de memória. In: COSTA, I.; GONDAR, J. (org.) **Memória e Espaço**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

HANSEN, J. A. Ratio Studiorum e política católica ibérica no século XVII. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Orgs.). **Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. p. 31-41

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

Lei de 15 de Outubro de 1827 Disponível em:  
<[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html)>. Acesso em: 21 set. 2013

LÜDKE, Menga (coord.) **O professor e a pesquisa**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmago **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmago Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. In: BEUREN, Maria Ilse (org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2003.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e de trans-formação**. In: NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

MONLEVADE, João. 1996. Pequenas geografias, história e economia da profissão docente no Brasil. In: MENEZES, Luis Carlos de (Org.) **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados & São Paulo: Nunes, 1996. p. 137-158.

MORAES, Irany Novah. **Elaboração da pesquisa científica**. 2. ed. amp. São Paulo: Álamo, Faculdade Ibero-Americana, 1985.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdos**. Educação, Porto Alegre, v. 21, n. 37 p. 07 – 31, 1999.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas**. *Educ. rev.* [online]. 2006, n.28, pp. 107-124. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602006000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 jun. 2013

\_\_\_\_\_, Marília e LEITE Denise (organizadoras). **Universidade e Integração no Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 1992.

NOGUEIRA, E. G. D.; ALMEIDA, O. A.; MELIM, A. P. G.. **A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação**. In: 36ª Reunião da ANPEd, 2013, Goiânia-GO. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais - Anais 2013, 2013.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_, Antonio. Formação de professores e profissão docente In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e sua formação**. 2ª ed., Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 13-33.

PASCHOALINO; Jussara Bueno de Queiroz. **Formação de professores: romper com o silenciamento e construir novos entimemas**. ANPED, GT 08, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6366--Int.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_, Selma Garrido (org.). O estágio e a docência. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria prática? São Paulo: Cortez, 2001.

ROSA, Maria Inês Petrucci. Formação docente em disciplinas escolares: memórias e identidades no contexto da cultura da escola. In. 34a. Reunião Anual da ANPED

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2013.

\_\_\_\_\_, Dermeval. Pedagogia: O espaço da Educação na Universidade. Cadernos de Pesquisa, v.37, n.130, p. 99-134, jan/abr.2007.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Sentidos e Significados Sobre Estágios Curriculares Obrigatórios. ANPED. GT 32, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT20-5900--Int.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2013.

TEIXEIRA, Anísio. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação. **Boletim de Educação Pública**. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. p. 110-117.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio; BOHNEN, Aloysio. **A Universidade**: das origens à renascença São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 1994.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A – ENTREVISTA PROFESSOR TITULAR**

#### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

##### **PROFESSOR TITULAR**

**Gênero:**

**Idade:**

**Formação Acadêmica:**

**Na tua formação existiu a inserção em escola de Educação Básica? Como foi?**

**Percurso profissional:**

**Tempo de atuação na Educação Básica:**

**Quais os caminhos para que o professor em formação faça estágio curricular supervisionado e prática de ensino nessa escola de Educação Básica?**

**Como você percebe inserção de professores em formação no ambiente escolar?**

**Como é a interlocução com as instituições de Ensino Superior?**

**APÊNDICE B – ENTREVISTA PROFESSOR EM FORMAÇÃO****ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA****Professor em Formação****Gênero:****Idade:****Formação Acadêmica:****Semestre/ano do curso:****Percurso profissional:****Tempo de atuação na Educação Básica:****Qual o caminho que realizaste para fazer teu estágio curricular supervisionado e/ou prática de ensino nessa escola de Educação Básica?****Como você percebe sua inserção neste ambiente escolar?****Como acontece a supervisão da Universidade em tuas práticas escolares e estágios curriculares supervisionados?**

**APÊNDICE C – ENTREVISTA PROFESSOR SUPERVISOR****ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA****Professor supervisor****Gênero:****Idade:****Formação Acadêmica:****Percurso profissional:****Tempo de atuação na Educação Básica e/ou superior:****Na tua formação existiu a inserção em escola de Educação Básica? Como foi?****Quais os caminhos para que o professor em formação faça estágio curricular supervisionado e prática de ensino nas escolas de Educação Básica?****Como você percebe inserção de professores em formação no ambiente escolar?****Como é a interlocução com as instituições de Ensino Superior?**

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

**TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO****Título da pesquisa: A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA – UM ESTUDO DE CASO**

Eu, \_\_\_\_\_, portador/a do RG nº \_\_\_\_\_, residente e domiciliado/a (rua, número, bairro, cidade) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, abaixo assinado, dou consentimento livre e esclarecido que estou participando como voluntário/a do projeto supracitado, de autoria de Tatiana Fruscalso dos Santos, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleoni Maria Barboza Fernandes. Ressalta-se que essa pesquisa permeia a dissertação de mestrado da pesquisadora.

Ao assinar este termo de consentimento, estou ciente que:

1. Recebi todas as informações necessárias para decidir livremente sobre minha participação na referida pesquisa;
2. Estou ciente que os resultados dessa pesquisa serão publicados na dissertação de mestrado e, possivelmente, em periódicos especializados, além de ser apresentados em Eventos de Educação em geral;
3. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação nesta pesquisa, entretanto, comprometo-me a avisar de minha decisão com 15 dias de antecedência;
4. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo;

5. Poderei contatar a pesquisadora, sempre que julgar necessário, isto poderá acontecer pelo e-mail [tatianafruscalso@gmail.com](mailto:tatianafruscalso@gmail.com) e pelo telefone (51) 9380 8821;
6. Este termo de consentimento possui duas vias, uma fica em poder da pesquisadora e o outro permanece em poder do sujeito desta pesquisa.

Novo Hamburgo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

De acordo,

---

Participante do estudo

---

Tatiana Fruscalso dos Santos

## APÊNDICE E – CARTA DE APRESENTAÇÃO

**CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA**

À  
**Diretora da Escola....**

**Assunto: Apresentação de Projeto de Pesquisa e solicitação de inserção na Escola**

Prezada Senhora,

Chamo-me Tatiana Fruscalso dos Santos, sou Pedagoga com Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Feevale. Atualmente, sou aluna regular do Programa de Pós-graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Minha pesquisa está direcionada ao papel da Escola de Educação Básica na formação inicial de professores.

Desta forma, apresento meu Projeto de Pesquisa orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleoni Maria Barboza Fernandes – PUCRS, intitulado **A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA: UM ESTUDO DE CASO**, que está centrado na possibilidade de compreender como a Escola de Educação Básica insere os professores em formação dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, tendo em vista, as Práticas de Ensino e os estágios curriculares supervisionados e a importância da Escola Básica para formação de professores.

Apresento as questões de pesquisa que orientam esse estudo:

- Qual o papel da Escola de Educação Básica na formação dos futuros Licenciados em Pedagogia?

- A Escola de Educação Básica tem subsídios para atender os professores em formação de cursos de Licenciatura em Pedagogia nos estágios curriculares supervisionados e nas Práticas de Ensino?

- Como está sendo vista a relevância da inserção de professores em formação de cursos de Licenciatura em Pedagogia nas Escolas de Educação Básica?

- O que se espera da Escola de Educação Básica dos profissionais formados nos Licenciados em Pedagogia?

- Os professores em formação dos cursos de Licenciatura em Pedagogia percebem a relação teoria x prática nos momentos de prática de ensino e no estágio curricular supervisionado na Educação Básica?

- Como está sendo a possibilidade de interlocução entre a Escola de Educação Básica e a Universidade?

Ressalto que as informações a serem oferecidas para essa pesquisa serão guardadas pelo pesquisador e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, além de durante ou depois da pesquisa, garantido o anonimato de todas as informações.

Agradeço desde já a atenção e coloco-me à disposição.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2014.

Tatiana Fruscalso dos Santos

## APÊNDICE F – Informações Entrevistas

<b>Dados das entrevistas</b>				
<b>Município/ Escola</b>	<b>Sujeito da Pesquisa</b>	<b>Data da entrevista</b>	<b>Tempo de duração</b>	<b>Número de laudas (transcrição)</b>
Muni 1 / Escola Azul	Professora em Formação	27/06/2014	00:13:31	3 laudas
Muni 1 / Escola Azul	Professora Supervisora	03/06/2014	00:24:52	5 laudas
Muni 1 / Escola Azul	Professora Titular	30/06/2014	00:23:02	5 laudas
Muni 2 / Escola Vermelha	Professora em Formação	14/08/2014	00:18:58	4 laudas
Muni 2 / Escola Vermelha	Professora Supervisora	27/08/2014	00:20:48	4 laudas
Muni 2 / Escola Vermelha	Professora Titular	25/08/2014	00:15:19	3 laudas

Fonte: elaborado pela autora

## APÊNDICE G – DIÁRIO DE CAMPO

**RECORTES DO DIÁRIO DE CAMPO****Muni 1- Escola Azul**

<b>Data</b>	<b>Horário</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Relato da vivência</b>
29/04/2014	13h30min	Protocolar o projeto de pesquisa na Secretaria de Educação do Muni 1	Seguindo as orientações dadas na recepção da Secretária de Educação do Muni 1, protocolei o Projeto de Pesquisa e solicitei o ingresso em uma das escolas do município.
16/05/2014	14h	Apresentar o projeto de pesquisa na escola	Estive na Secretaria de educação em horário agendado com o objetivo de apresentar meu projeto de pesquisa, já qualificado. Fui atendida em uma das salas de reunião da secretaria pela supervisora. Nossa conversa girou em torno dos objetivos da minha pesquisa, quem seriam os sujeitos dessa pesquisa e qual seria o cenário de estudo e quando e como seria minha inserção na escola.
19/05/2014	10h	Agendar o primeiro encontro	Contato telefônico. Agendada a primeira visita na escola
22/05/2014	10h	Apresentar do projeto de pesquisa à equipe diretiva	Estive na escola na quinta-feira. Fui recebida pela Diretora. Na conversa, apresentei meu projeto de pesquisa. Nesse momento aproveitamos para combinar quem seriam os sujeitos da pesquisa, quais os dias estaria presente na escola. A Diretora sugeriu que o estudo fosse realizado com a turma do 5º ano do ensino fundamental. A coordenadora pedagógica que acompanha os professores em formação irá participar desse estudo. A conversa terminou e fui conduzida pela coordenadora pela escola, ela me apresentou todos os ambientes e alguns dos professores e funcionários. O ambiente aparentou ser cordial e acolhedor.
26/05/2014	8h	Analisar os documentos da	Chegando a escola encontrei a coordenadora pedagógica, solicitei à ela os

Data	Horário	Objetivo	Relato da vivência
		escola	<p>documentos da escola (regimento e PPP). Ela me entregou uma pasta com cópia dos materiais e me conduziu para a sala dos professores. Fiquei na sala dos professores analisando os documentos juntamente com os professores que estavam em hora planejamento. Apesar do estarem 4 pessoas na sala o ambiente era silencioso, pois todos estavam trabalhando em seus materiais, alguns preparando provas, outro fazendo correção de instrumentos avaliativos e outro planejando suas próximas aulas.</p> <p>O PPP da escola apresenta todos os item ( história da escola, filosofia, conceitos avaliativos e de processo de aprendizagem, entre outros) O PPP não faz nenhuma menção a inserção de Professores em formação na escola. O Regimento da escola me chamou atenção. Esse documento não é exclusivo da escola pesquisada, ele é organizado pela secretaria de educação do município que o distribui para todas as escolas, esse documento também não faz menção ao Professor em Formação da escola. Nesse dia conheci uma Professora em Formação que estava realizando suas práticas na escola. Cogitei sua participação em minha pesquisa, mas ela não se encaixou em todos os critérios, pois realiza seu curso a distância.</p>
03/06/2014	09h	Realizar a entrevista com a professora supervisora	<p>Entrevista professora Supervisora. A entrevista estava agendada e a professora me aguardava em sua sala. A conversa foi gravada com o consentimento da professora. Durante toda a conversa a professora demonstrou-se tranquila e acessível para responder as perguntas.</p> <p>Observação do ambiente escolar, o trabalho da professora supervisora.</p>
27/06/2014	10h	Realizar a entrevista com a professora em formação	<p>Entrevista professora em formação. A entrevista estava agendada e foi realizada na sala dos professores da escola. A professora declarou-se ansiosa por participar do estudo, mas ao mesmo tempo disse que sabe como é importante estudos</p>

<b>Data</b>	<b>Horário</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Relato da vivência</b>
			na área da educação por também estar passando por isso em sua formação. Observação do ambiente escolar as vivências da professora em formação
30/06/2014	08h	Realizar a entrevista com a professora titular	Entrevista professora titular. A entrevista estava agendada e foi realizada na sala de estudos da biblioteca da escola. A professora titular demonstrou-se tranquila durante toda a entrevista. Além disso, buscou contribuir com todas as questões trazendo exemplos de suas vivências como professora e acadêmica do curso de pedagogia. Observação do ambiente escolar o trabalho da professora titular
07/07/2014	10h	Observar o cotidiano escolar	Nesse dia estive na escola com o intuito de observar o ambiente escolar que recebe o professor em formação, foi também momento de despedida da escola. Durante todo o tempo que estive na escola tive liberdade de conversar com professores titulares, professora em formação e equipe diretiva. Além disso, tive acesso a todos os ambientes e documentos escolares.

Fonte: elaborado pela autora

### **Muni 2- Escola Vermelha**

<b>Data</b>	<b>Horário</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Relato da vivência</b>
29/07/2014	8h	Apresentar o projeto de pesquisa na escola	Estive na escola, fui recepcionada pela secretária. Logo que cheguei na instituição expliquei o intuito de estar ali e pedi para conversar com a pessoa responsável. Dez minutos depois fui atendida pela coordenadora pedagógica do turno da manhã. Apresentei meu projeto de pesquisa e solicitei que pudesse realizar o estudo na escola. A coordenadora concordou organizamos as datas para que as entrevistas com os sujeitos da pesquisa fossem realizadas. A conversa aconteceu na sala da coordenação, ambiente tranquilo ao lado da secretaria da escola.

Data	Horário	Objetivo	Relato da vivência
05/08/2014	8h	Realizar a entrevista com a professora supervisora	Estive na escola no dia e horário combinado com a coordenadora pedagógica, entretanto, não fui atendida, pois a professora supervisora estava acompanhando os conselhos de classe. Ela se desculpou, mas disse que não poderia me atender, justificou que muitas são as atividades na escola e acabou não agendando nossa conversa. Aproveitei que estava na escola para visitar os documentos (PPP e regimento escolar) que não fazem menção aos professores em formação em sua redação. A entrevista foi reagendada.
12/08/2014	8h	Realizar a entrevista com a professora titular	Estive na escola para realizar a entrevista com a professora titular, contudo esse momento não aconteceu, pois a professora titular não sabia do agendamento realizado com a coordenadora pedagógica. Conversei rapidamente com a professora titular que se colocou à disposição para me atender em outro momento. Como algumas turmas estavam em Conselho de Classe a escola estava com uma programação diferenciada e as professoras estavam dando suporte para essa programação. Desta forma, me despedi da professora titular e combinei de retornar a escola depois do período de Conselho de Classe.
14/08/2014	10h	Realizar a entrevista com a professora em formação	Cheguei a escola 10 minutos antes do horário agendado para a entrevista com Professora em Formação. Ela me relatou que estava um pouco ansiosa, e que gostaria muito de contribuir com minha pesquisa. A entrevista aconteceu de forma descontraída e tranquila. A professora em formação demonstrou-se atenciosa e respondeu a todos os questionamentos
25/08/2014	10h10min	Realizar a entrevista com a professora titular	A Professora Titular foi entrevistada na sala de informática da escola, no intervalo de uma das aulas. Ela mostrou-se solícita aos questionamentos realizados respondendo a todos. Pela objetividade apresentada nas respostas essa foi uma das entrevistas mais curtas, entretanto, bastante sólida. A professora tratou a inserção de professores no ambiente escolar de forma natural e procurou relacionar sua

<b>Data</b>	<b>Horário</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Relato da vivência</b>
			experiência nos estágios com as professoras em formação que estão buscando a escola para suas práticas e estágios curriculares obrigatórios nesse momento.
27/08/2014	8h30min	Realizar a entrevista com a professora supervisora	A entrevista com a Professora Supervisora aconteceu no horário agendado. A conversa transcorreu tranquilamente, todas as questões foram respondidas e a professora supervisora compartilhou sua experiência profissional de forma simples e desprendida. A entrevista aconteceu na sala de reuniões da equipe pedagógica.
02/09/2014	9h	Observar o cotidiano escolar	Nesse dia estive na escola com o intuito de observar o ambiente escolar que recebe o professor em formação, foi também momento de despedida da escola. Agradei a disponibilidade dada pela equipe diretiva para que eu pudesse realizar meu estudo nesse ambiente e me comprometi com o anonimato de todos os envolvidos.

Fonte: elaborado pela autora