

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTEXTOS E CONTROVÉRSIAS**MIRTES GONÇALVES HONÓRIO**

Doutora em educação, Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Teresina, Brasil.

E-mail: mirteshonorio@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8567-4845>**RESUMO**

O presente artigo trata de uma pesquisa de natureza qualitativa cujo objetivo é investigar as contribuições do estágio supervisionado na construção de saberes docente de modo a redimensionar a prática pedagógica, em escolas situadas no meio rural. Para sua realização desenvolvemos uma matriz teórico-metodológica constituída por dimensões de análises, indicadores e instrumentos, a saber: revisão da literatura e entrevista semi-estruturada. Os sujeitos da pesquisa foram 10(dez) professores(as) egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia realizado por meio de convênio entre a Universidade Federal do Piauí e a Secretaria Municipal de Educação do município de Teresina-PI, 2(duas) professoras do estágio supervisionado da UFPI e a coordenadora do curso, professora também da instituição. Os dados foram organizados em categorias e analisados com base nos referenciais para formação de professores. Esse procedimento possibilitou o diálogo com diferentes estudos e foi elucidativo para atingir os objetivos almejados. Assim, buscamos as contribuições de Pimenta e Lima (2004), Queiroz (1976), Freire (1996), Damasceno e Bezerra (2004) dentre outros. Os resultados apontam a importância do estágio supervisionado como possibilidade para entender e buscar a superação da dicotomia entre a teoria e as práticas em escolas do ensino fundamental, assim como, a reconstrução de saberes específicos do fazer pedagógico de modo a conduzir o processo ensino-aprendizagem com qualidade social referendada, articulando diferentes realidades do ensino fundamental e enfrentando situações decorrentes de práticas conservadoras em relação ao ensino no meio rural.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Relação teoria e prática. Saberes docentes.

STUDY SUPERVISED IN TEACHER TRAINING IN THE YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION: CONTEXTS AND CONTROVERSIES**ABSTRACT**

The present article deals with a qualitative research whose objective is to investigate the contributions of the supervised stage in the construction of teacher knowledge in order to resize the pedagogical practice in schools located in rural areas. For its accomplishment we developed a theoretical-methodological matrix constituted by dimensions of analyzes, indicators and instruments, namely: literature review and semi-structured interview. The subjects of the research were 10 (ten) graduates of the Licenciatura in Pedagogy course, accomplished through an agreement between the Federal University of Piauí and the Municipal Secretary of Education of the municipality of Teresina-PI, two (2) Supervised internship at UFPI and the coordinator of the course, also a professor at the institution. The data were organized into categories and analyzed based on the references for teacher training. This procedure enabled the dialogue with different studies and was instructive to achieve the desired objectives. Thus, we seek the contributions of Pimenta and Lima (2004), Queiroz (1976), Freire (1996), Damasceno and Bezerra (2004) among others. The results point to the importance of supervised internship as a possibility to understand and seek to overcome the dichotomy between theory and practice in elementary schools, as well as the reconstruction of specific knowledge of pedagogic doing in order to conduct the teaching-learning process With social quality referendada, articulating different realities of the elementary school and facing situations arising from conservative practices in relation to teaching in the rural environment.

Keywords: Supervised internship. Relationship theory and practice. Teacher knowledge.

ESTADIO SUPERVISADO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LOS AÑOS INICIALES DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL: CONTEXTOS Y CONTROVERSIAS

RESUMEN

El presente artículo trata de una investigación de naturaleza cualitativa cuyo objetivo es investigar las contribuciones de la práctica supervisada en la construcción de saberes docentes para redimensionar la práctica pedagógica en escuelas situadas en el medio rural. Para su realización desarrollamos una matriz teórico-metodológica constituida por dimensiones de análisis, indicadores e instrumentos, a saber: revisión de la literatura y entrevista semiestructurada. Los sujetos de la investigación fueron 10 (diez) profesores (as) egresados del curso de Licenciatura en Pedagogía realizado por medio de convenio entre la Universidad Federal de Piauí y la Secretaría Municipal de Educación del municipio de Teresina-PI, 2 (dos) la etapa supervisada de la UFPI y la coordinadora del curso, profesora también de la institución. Los datos fueron organizados en categorías y analizados con base en los referentes para la formación de profesores. Este procedimiento posibilitó el diálogo con diferentes estudios y fue aclaratorio para alcanzar los objetivos anhelados. Así, buscamos las contribuciones de Pimenta y Lima (2004), Queiroz (1976), Freire (1996), Damasceno y Bezerra (2004) entre otros. Los resultados apuntan la importancia de la etapa supervisada como posibilidad para entender y buscar la superación de la dicotomía entre la teoría y las prácticas en escuelas de la enseñanza fundamental así como la reconstrucción de saberes específicos del hacer pedagógico para conducir el proceso enseñanza-aprendizaje con calidad social referendada, articulando diferentes realidades de la enseñanza fundamental y enfrentando situaciones decoradas de prácticas conservadoras en relación a la enseñanza en el medio rural.

Palabras clave: Estadio supervisado. Relación teoría y práctica. Saberes docentes.

INTRODUÇÃO À TEMÁTICA

Este artigo contempla parte dos dados de uma pesquisa realizada em 2010, cujo objeto de estudo é o Estágio Supervisionado em sua dimensão de componente curricular em um curso de Licenciatura em Pedagogia, promovido pela Universidade Federal do Piauí – convênio com a Prefeitura Municipal de Teresina 2004- 2006¹ –, para atender aos reclamos das políticas nacionais de formação de professores. Apresentamos uma discussão que situa o objeto de estudo em meio às políticas educacionais recentes, no contexto das mudanças identificadas na sociedade informacional e global nas últimas décadas (CASTELLS, 2000). Consideramos um conjunto de referências: literatura, documentos, pontos de vista dos participantes do curso: coordenador, professores supervisores de estágio e egressos (professores-discentes), lotados em escolas no meio rural situadas do ponto de vista histórico (CURY, 2003).

¹ Os cursos eram mantidos com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), conforme art. 60, § 7º, e das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, 1988).

Diante dessas postulações, partimos do pressuposto de que uma porção significativa da literatura recente sobre temas relacionados às políticas de educação brasileira refere-se à luta dos profissionais da educação em busca de sua identidade, quanto à formação e a melhorias nas condições de trabalho. Em face do reordenamento democrático da sociedade brasileira pós-regime civil-militar (1964-1985) e da Constituinte (1987-1988), a valorização do magistério integrou a pauta de algumas organizações sociais (sindicatos, fóruns, entidades científicas) dos trabalhadores em educação, aos quais se associaram políticos de vertentes ideológicas diversas. Com a promulgação da Constituição (1988), o tema se incorporou às instituições burocráticas do Estado brasileiro, traduzindo, assim, os princípios do art. 206 que preconiza:

V- Valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso, exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela união;

VII – Garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, p. 138).

A referência a algumas condições imprescindíveis à identidade profissional (Oliveira, 2008; Brzezinski, 2002), é compatível com a educação concebida como prática social e política e, igualmente, com processos de ensino-aprendizagem com qualidade social referenciada. Os princípios enunciados corroboram a concepção da Cúpula das Américas cujas metas de qualidade da educação correspondem à universalização do ensino fundamental até 2010, e acesso de, pelo menos, “[...] 75% dos jovens [à] educação secundária [bem como] oferecer oportunidades de educação ao longo da vida à população em geral” (DOURADO et al, 2007, p. 4).

Os pressupostos teórico-metodológicos que orientam as discussões entre os educadores – em todos os níveis de ensino – associam-se às organizações sindicais e científicas (ANFOPE, 1998, 2000), às comissões parlamentares, às instituições burocráticas e aos interesses da iniciativa privada. O Estado brasileiro, que a partir de 1996, produziu o arcabouço legal e normativo² norteador de políticas gerais e específicas de educação, situa a formação, como critério de valorização profissional. As metas e as ações concretas dessas políticas expressam

² Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.424 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério -FUNDEF e Emenda Constitucional n. 14; Resolução CNE/CP n. 1/2002 e Parecer n. 9/2001, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. O Plano Decenal de Educação (1993-2003), Plano Nacional de Educação (2001-2010) e a *Década da Educação* (1997-2007) denotam o significado da educação para o Estado-nação.

o ideário neoliberal orientado e concretizado, principalmente, pela Organização Mundial do Comércio e pelo Banco Mundial. Aos planos gerais seguem-se medidas concretas de caráter legal e administrativo constitutivas das bases institucionais (leis, decretos, resoluções, planos etc.), e a implementação dos princípios constitucionais, nos sistemas de ensino.

Ao longo da história, conceitos, concepções e representações acerca da formação de professores se modificaram e se projetaram em espaços diversificados. Desencadearam processos universais voltados ao ensino fundamental, em particular, relacionados a currículo e à formação de professores.³ Evidenciamos particularidades como a seleção e a compra de materiais no mercado editorial, principalmente livros didáticos, com distribuição gratuita, por sucessivos governos, aos alunos do ensino fundamental da rede pública estadual e municipal de todo o país.

A natureza dessas iniciativas de política pública demonstra haver por parte do Estado-nação “[...] uma relação muito importante, e central, entre os aspectos pedagógicos e políticos, ou seja, a assimilação dos indivíduos pela nação como uma comunidade ética” (AMOS, 2010, p. 27). Sob esse prisma, as políticas de educação se traduzem, parcialmente, pelo fato de o governo brasileiro atender a determinadas demandas que, conforme Rodrigues (2010, p. 18), se originam na sociedade ou na administração pública, no seio da própria burocracia com o objetivo de “[...] regulação, controle e aperfeiçoamento de processos sociais e econômicos [para atender a] reivindicações de bens e serviços públicos [a exemplo da educação]”. Movem, também, as decisões e as ações concretas do Estado as demandas da sociedade brasileira por “bens e serviços públicos” e os compromissos com a educação básica assumidos em âmbito internacional, principalmente, Jontien em 1990 e Dacar em 2000.

Apesar de algumas ações de política educacional serem pontuais e focalizadas em determinadas categorias de sujeitos, a proposta de formação de professores em nível superior, no exercício de suas funções – Licenciatura – cumpre o disposto no art. 87, § 4º, da Lei nº 9.394/96. No conjunto, parecem reconhecer a importância da escola como instituição burocrática e, segundo Amos (2010, p. 31), “[...] também pode ser analisada como uma instituição dedicada ao processamento de pessoas”.

Assim, ainda que o professor não seja devidamente valorizado pelos empregadores e por parcela da sociedade, na instituição escolar e no imaginário social e político, é

³ Dentre as medidas referentes ao currículo, destacamos: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental com a Resolução nº 2, de 7/4/1998 (BRASIL, 1998), além de pareceres e decretos.

responsabilizado pelo ensino e por seus resultados, ou seja, pelo sucesso ou fracasso dos estudantes, da escola e da educação. Essa dimensão social e política do exercício do magistério destaca-se na literatura, e está subjacente, na palavra do Ministro da Educação na apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). O titular da pasta sugere, como responsabilidade dos professores, a formação de crianças e de jovens brasileiros, para a democracia e para a cidadania. Um atributo que, conforme Sousa (2008, p. 87), tende a “[...] associar consequências aos resultados sob a crença de induzir à responsabilização”.⁴

Concomitante às ações políticas desencadeadas para desenvolver o controverso projeto de educação, a formação de professores (Gatti, 1995) incluindo o Estágio Supervisionado, tornou-se, também, um atributo de democratização das decisões, na medida em que suscita padrões de eficiência (Melo, 2008), eficácia, autonomia pedagógica, financeira, administrativa e organizacional. A esse componente associam-se: a escolha de dirigentes por eleições diretas, a constituição de Conselhos Escolares dos quais participam familiares dos estudantes e outras pessoas, pressupondo corresponsabilidade em decisões pedagógicas, administrativas e financeiras.

Com base em referencial pertinente, situamos algumas características do projeto de formação de professores, proposto pelo governo brasileiro, para atender à Lei nº 9.394/96, Título VI, arts. 61-67, relativos à problemática dos profissionais de educação e seus desdobramentos no Estágio Supervisionado, objeto dessa investigação. Ressaltamos que a lei, ao associar teorias e práticas, no art. 61, apresenta-se como inovadora em relação às anteriores. Santos (2007, p. 24) considera que pela “[...] primeira vez na legislação brasileira expressa-se a preocupação com a *práxis* do profissional da educação”. Assim, o processo de formação dos educadores teria como foco, a associação entre polos distintos de saberes traduzidos em unidade indissociável, na abordagem dos conteúdos de fundamentos e específicos do ensino fundamental.

A prática de ensino desenvolvida no Estágio Supervisionado conforme Barreiro (2006) está associada à experiência dos educadores em situações políticas e pedagógicas concretas, específicas do processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem dialética dos conteúdos

⁴ A responsabilização na educação é uma tendência recente na administração pública sob o modelo gerencial de educação, sobre a qual indaga o editorial da Revista Brasileira de Administração da Educação: “[...] um novo componente na agenda de políticas públicas?” (LUCE; FARENZENA, 2010, p. 215). Sousa (2008), à luz da experiência norte-americana, entende que a responsabilização em termos dos sistemas de ensino, consiste em construir mecanismos e instrumentos de medição do nível de desempenho das escolas, cujos resultados devem ser amplamente divulgados como parâmetro na definição e na aplicação de critérios de incentivos ou sanções, tendo o mérito como referência.

possibilita a mediação entre os conhecimentos gerais e específicos do ensino fundamental, acenando com o redimensionamento da formação, considerada por Castro (1997, p. 38) como “[...] negação, de um tipo “ideal de educador”, uma vez que não tem sentido a definição de sua competência técnica em função de um conjunto de atitudes e habilidades estabelecidas a priori”.

Na análise documental vimos que, ao projeto do Ministério de Educação, aderiram Instituições de Ensino Superior – Universidades, Faculdades, Institutos –, Estados e municípios, a exemplo da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Como desafio, estes realizaram cursos de formação de professores, e o Estágio Supervisionado – componente curricular – tem como perspectiva promover a articulação efetiva entre os saberes teóricos e as práticas pedagógicas e institucionais.

Considerando algumas dificuldades enfrentadas por professores e alunos no Estágio Supervisionado no curso da UFPI, indagamos sobre as possibilidades de construção de saberes docentes de modo a redimensionar a prática pedagógica, nas escolas situadas no meio rural. Ademais, questionamos se essa prática seria ressignificada de modo a redimensionar a ação docente, expressa no compromisso com a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Nesse caso, a educação produziria mudanças ou transformações na vida e na cultura das pessoas que vivem, estudam e trabalham em espaços de natureza rural.

Ressaltamos que o Estágio Supervisionado para professores em serviço, assim como os cursos de longa duração, que funcionam diariamente, poderiam trazer contribuições inestimáveis à formação, possibilitando que os conteúdos das demais disciplinas, contemplassem conhecimentos prévios dos professores, traduzindo-os, em conteúdos significativos. Assim, o significado seria critério de expressão da “[...] “palavra”, seu componente indispensável” (VYGOTSKY, 1987, p. 104). Esse atributo articulado às múltiplas formas de expressão do pensamento e da linguagem se incorporaria à cultura pedagógica que permeia as escolas dos povos do campo, possibilitando que professores e estudantes articulem aspectos do universo de relações culturais do particular ao geral.

Salientamos que a modalidade do curso em discussão apresenta-se com algumas limitações e possibilidades de natureza teórico-metodológica e prática. A simplificação e flexibilização do tempo/carga horária e dos conteúdos impõem uma racionalidade técnica e pragmatismo em detrimento da qualidade social referenciada (KUENZER, 1998; SAVIANI, 1998; CABRAL NETO, 2005).

Contrapondo-se a essas vicissitudes, os cursos de formação em serviço, como política pública, atendem a determinados objetivos, aferindo um diploma em nível superior, podendo

resultar em imensuráveis benefícios políticos e pedagógicos aos sistemas de ensino e à carreira dos profissionais de educação. Ademais, instala-se, entre estes, um *status* de formação em nível superior, conferindo-lhes uma nova identidade, autoestima, postulações à progressão profissional e melhoria salarial, dentre outras alternativas que a profissão vislumbra. Nesse embate entre formação e melhorias para os profissionais, para o trabalho docente e a qualidade da educação, reconhecemos que os cursos de formação em serviço geram expectativas de promoção, mudanças no conjunto do processo de planejamento e de avaliação: processual e somativa.

Nesse projeto, embora a formação, em si, não seja valorizada, em sua plenitude, (Gandim; Gandim, 1999), é imprescindível aos processos e aos resultados aferidos como qualidade da educação. O profissional e o trabalho docente são colocados em novo patamar, o qual associado às condições adequadas de infraestrutura (física, pedagógica, administrativa), Planos de Cargo, Carreira e Salários, relação entre teoria e prática se torna compatível com o exercício das funções educativas.

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Avançando nessa reflexão, discutimos sobre os desafios que enfrenta a instituição de Ensino Superior ao promover um curso de pedagogia para professores em serviço, considerando particularidades do Estágio Supervisionado com o caráter de componente curricular que articula teoria e práticas institucionais (MELO, 2008). As incertezas em torno dessa problemática nos levam a questionar sobre o lugar que o componente ocupa no projeto de educação e de escola, em especial no Curso de Formação de Professores em serviço promovido pela UFPI (2004-2006). Diante das incertezas, indagamos se na implementação desse projeto foi possível articular a teoria com as práticas políticas e pedagógicas, propiciando aos professores/discentes novas condições de trabalho na condução do processo ensino-aprendizagem em escolas situadas em espaços rurais.

Analisamos a proposta do curso e verificamos que esta não contempla os atributos compatíveis com a perspectiva teórico-metodológica na qual acreditamos possibilitar a qualidade da educação. Os conteúdos das disciplinas não abordam, a contento, o contexto social e político, a diversidade nem as particularidades culturais que se evidenciam nas relações específicas do meio em sua interação com os demais universos.

Ratificando essa análise, constatamos que a proposta não contempla também o art. 61 da Lei nº 9.394/1996 que dispõe sobre a diferença que dever haver entre a formação de professores para escolas urbanas e rurais. Essa Lei contrapõe-se às Leis nº 4.024/1961 e nº 5.692/1971, que são omissas no destaque à importância de os currículos escolares traduzirem a diversidade que envolve os sujeitos do campo. Em consonância com o dispositivo legal e a trajetória histórica das sociedades (e da educação brasileira), Queiroz (1976, p. 163) opoñdo-se à concepção dual do rural/urbano e os concebe como “[...] realidades paralelas, embora interligadas, formando duas sociedades globais fundamentalmente diferentes”. Segue afirmando que o rural e o urbano não devem ser estudados independentes do conjunto social, senão um sendo parte do outro; um rural que engloba aspectos da cidade, respeitadas as diferenciações e as diversidades⁵ (DAMASCENO; BESERRA, 2004).

Concordamos com esse entendimento de rural, mas entendemos como Molina (2006) e Martins (2008) que, em termos de educação, é premente superar as concepções tradicionais na direção do novo paradigma de educação do campo. Principalmente os currículos formais (conteúdos gerais e específicos) da escola, devem expressar os currículos reais (vivências e experiências dos alunos) assegurando o direito a abordagens compatíveis com as especificidades socioeconômicas e culturais dos diversos povos, nações, etnias e grupos sociais do campo (e das cidades). Não é justo tomar os diferentes e desiguais como se fossem homogêneos, iguais, idênticos, pois a igualdade implica salvaguardar o que é universal nas culturas, respeitando as diversidades. Partindo-se desse pressuposto teórico-metodológico, temos clareza de que, para compreender o global, é preciso conhecer o local.

Essa concepção, certamente, não é consensual, pois prevalece a disputa entre projetos antagônicos de sociedade e de educação (GARCIA, 2008). Em se tratando de projetos de educação, a supremacia recai no foco das demandas do desenvolvimento social e econômico da sociedade capitalista em detrimento da perspectiva omnilateral. Sob esse prisma, esboçam-se novos contornos na formação de professores para atender às mudanças nas relações macrossociais, em particular, no mundo do trabalho. As pesquisas e as práticas político-pedagógicas centradas nos professores que explicitam aspectos importantes em sua formação, inclusive na modalidade continuada, poderiam contribuir para articular experiências de vida e profissionais. Na realidade, esse salto qualitativo ainda é de pouco alcance no conjunto das

⁵ Não cabe nesse texto a discussão que ganhou corpo em 2003, envolvendo movimentos sociais e sindicais do campo, especialmente o MST, universidades públicas, dentre outras instituições e que resultou em mudanças do paradigma de educação rural para educação do campo.

instituições formadoras em nível superior e nas redes de ensino básico, principalmente o fundamental às quais se impõem limites e possibilidades.

TRILHA METODOLÓGICA

A investigação empírica segue alguns procedimentos da abordagem qualitativa que se fundamenta em pressupostos antropológicos e sociológicos da Escola de Chicago. Esse caminho metodológico aproxima o pesquisador do objeto de estudo em suas múltiplas formas de apresentação. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p.49) a investigação qualitativa “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Essa abordagem tem como característica a descrição dos dados que são analisados em toda a sua riqueza e respeitando, o quanto possível, a forma do registro. Segundo Chizzotti (1995), adotar essa abordagem é analisar os significados que os indivíduos dão às suas ações no meio em que vivem e constroem as suas relações. Significa, também, compreender o sentido dos atos e das decisões relativas aos vínculos estabelecidos com o contexto social circundante e fora desse. O procedimento possibilita analisar, com maior profundidade, o Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia- convênio UFPI/PMT, uma vez que,

[...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 22).

Neste sentido, podemos, na análise dos dados, estabelecer uma relação dialética entre o objeto investigado e o contexto no qual ele se desenvolve, considerando o entendimento de que a realidade não é estática, mas, sua dinâmica consiste de um processo constante de mudanças impulsionado pelas contradições e tensões existentes na sociedade. Nesta perspectiva, Castro (2001, p. 28) assim expressa esse movimento:

Essa forma de encaminhar a análise do objeto de estudo permitirá perceber para além da aparência externa dos fenômenos, além da realidade imediata e penetrar nos seus elementos essenciais, suas causas e contradições o que nos permitirá chegar a um processo de abstração essencial para o entendimento do

objeto, podendo, então relacionar fatos, situações iniciais com outras que adquirimos através de leituras e imagens ou informações e, a partir daí, estabelecer novas relações e construir conceitos.

Nesta perspectiva, esse estudo situa e analisa a experiência do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia em convênio firmado entre UFPI/PMT, no contexto da política educacional, uma vez que a partir das diretrizes definidas pelo Ministério de Educação/MEC, a Universidade Federal da Piauí/UFPI organizou em 1998 sua política de qualificação docente, para atender a uma solicitação das prefeituras municipais do Estado do Piauí e Maranhão

Este processo investigativo requereu da pesquisadora uma atitude permanente de indagação, na qual “[...] o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser [...]” (FREIRE, 1996, p. 98). Essa postura não representa uma curiosidade qualquer, ingênua, espontânea, porém, uma curiosidade epistemológica, uma análise rigorosa, mas, não rígida da problemática investigada. Não se contenta com o aparente, com o superficial, porém, busca, por meio da consciência crítica, indícios da problemática objeto de investigação até obter respostas às indagações prévias, no processo, até a formulação da síntese, ponto de chegada e de partida para novas indagações.

Conforme essa perspectiva o investigador não recolhe os dados com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente, mas constrói abstrações à medida que os dados são coletados, sistematizados e analisados. Por isso, a discussão teórico-metodológica em torno deste objeto de estudo, se desenvolveu desde os primeiros momentos de sua construção, antecedeu e acompanhou a recolha dos dados empíricos, além de outros, pontos de vista dos sujeitos – argumentos, conclusões, indagações – produzindo, assim, novos argumentos, indagações, conclusões, e, novas sínteses, um novo conhecimento sobre o objeto antes desconhecido.

Essa conduta metodológica por parte do pesquisador demonstra que é no curso da investigação que o objeto se delineia em suas múltiplas faces, ganha forma e conteúdo, é compreendido. Esse processo requer, do pesquisador, a capacidade de questionar e de rever, constantemente, o caminho teórico-metodológico, os procedimentos e instrumentos de coleta e a análise dos dados. Por isso, não é possível, previamente, diferenciar o essencial do que é secundário senão no processo de investigação. Ademais, essa metodologia requer o diálogo, a interlocução permanente entre o investigador e os sujeitos de pesquisa. Tem em vista que as

análises trazem consigo as intencionalidades, a subjetividade do pesquisador, pois, não existe neutralidade científica nem imparcialidade político-ideológica por parte dos interlocutores. O pesquisador deve mostrar-se perspicaz em suas condutas, suficientemente, para que na análise da problemática eleita como objeto de pesquisa, não seja influenciado por pré-julgamentos ou pelas aparências do que é estudado.

O estudo investigou 10 (dez) professores(as) egressos do curso de licenciatura em Pedagogia realizado por meio de convênio entre a Universidade Federal do Piauí e a Secretaria Municipal de Educação de Teresina - PI, duas professoras do estágio supervisionado da UFPI e a coordenadora do curso, professora também da instituição e utilizamos como procedimento para coleta dos dados a entrevista semi-estruturada.

Os professores egressos do referido curso possuíam apenas a formação pedagógica em nível médio, mantinham vínculo profissional efetivo como membros do quadro do magistério municipal e não com outras instâncias ou estabelecimentos de ensino, experiência como docentes de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Dentre esses, apenas um tem 6 (seis) anos de experiência de magistério e os demais contam entre 20 (vinte) e 28 (trinta) anos de serviço. Todas moram na zona urbana e se deslocam diariamente para trabalhar em escolas situadas do meio rural.⁶ Ali, dizem elas que o seu trabalho é mais valorizado pelos alunos e por suas famílias do que na cidade. As turmas também são menores, os alunos mais atenciosos e guardam mais respeito ao(a) professor(a), além de terem um incentivo financeiro de 20% do seu salário.

Diante desse perfil dos interlocutores, entendemos que o diálogo implicaria em identificar, compreender e respeitar os seus conhecimentos prévios e as contribuições produzidas na formação docente, em especial pelo estágio supervisionado. Implicaria, também, em reconhecer que no âmbito das vivências e das experiências acumuladas no transcurso das atividades docentes produzem-se determinados saberes relativos ao trabalho pedagógico. Igualmente são redimensionados os saberes referentes aos conhecimentos gerais e específicos dos conteúdos de ensino, o saber fazer e o saber ser da prática docente correspondente à formação em serviço.

Essas exposições de motivos, associadas à oportunidade de obterem mais conhecimentos teórico-metodológicos, os(as) professores(as) ingressaram no curso

⁶ De acordo com Arroyo (2007), a inexistência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais é um dos determinantes da precariedade da educação do campo. A maioria reside na cidade e vai a cada dia a escola do meio rural. Assim, “nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes”(p.169).

movido(as), de modo especial, pelo desejo de aprimorar sua prática pedagógica, com formação em nível superior, obter melhoria salarial, crescimento pessoal e profissional, mudança de regime de trabalho (de 20h para 40h) sem submeter-se a concurso público e aprender a lidar melhor com as turmas de alfabetização e multisseriadas, compõem o elenco das motivações que levariam os professores a ingressar e a concluir um curso em nível superior. Razões que elevariam a autoestima dos docentes, superando, assim, o sentimento de inferioridade perante os demais colegas de profissão.

A sistematização e a análise dos dados constituiu-se em uma atividade que requereu grande esforço, constituindo-se em um dos momentos mais difíceis da pesquisa. Na análise dos dados resultante das entrevistas tomamos como referência a técnica de análise de conteúdo a qual segundo Bardin (1977, p.42) é assim definida:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência, de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Corroborando com essa ideia Franco (2007) aponta essa técnica como salutar para a efetivação da análise de dados em uma pesquisa que extrapole as mensagens expressas apenas por palavras. A análise de conteúdo “[...] é indispensável conhecer novas possibilidades de identificação e de uma análise consistente e substantiva do conteúdo das mensagens que expressam crenças, valores e emoções a partir de indicadores figurativos” (FRANCO, 2007, p. 13).

As informações coletadas a partir das entrevistas permitiram organizar os dados em três eixos temáticos com seus respectivos subtemas: I) Estágio supervisionado no exercício do magistério; II) Estágio supervisionado: espaço de construção de saberes para ensinar; III) Estágio Supervisionado e as ações pedagógicas. Na organização da análise procuramos caracterizar, problematizar e fazer uma síntese da temática em discussão.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: LIMITES E PERSPECTIVAS DE SUSCITAR A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES

Em decorrência das políticas recentes de Formação de Professores, muitos que atuavam no magistério com formação em nível médio foram premiados e/ou procuraram,

espontaneamente, uma instituição de Ensino Superior para continuar sua formação. Pimenta e Lima (2004) consideram que essas políticas foram impulsionadas pelo ideário neoliberal e formalizadas em acordos entre o Estado brasileiro e instituições financeiras multilaterais, além de reduzirem o papel do Estado-nação frente ao social, gerando mudanças e incertezas (Imbernón, 2002) na vida e nas condutas políticas e pedagógicas dos profissionais de educação no interior da escola e no ambiente externo. Urge considerar a educação como uma prática social que consiste, não somente, em preparar sujeitos/cidadãos do ponto de vista científico, técnico, político, social e ético, dotando-os de conhecimentos teóricos e aptidões requeridas pelo exercício profissional, compatível com as demandas da sociedade informacional e global, considerando, principalmente, as relações de trabalho (FREIRE, 1996; PIMENTA, 1997; FARIAS, 2006). A nosso ver, a formação dos profissionais de educação deveria enfatizar conhecimentos favoráveis à ação educativa pautada na postura crítico-reflexiva que, conforme Alarcão (2003) fundamenta-se na análise de situações-problema do cotidiano, contrapondo-se à manutenção de uma concepção de escola que se repete, de forma indiferenciada, em culturas distintas.

Chamamos a atenção para o fato de que os sujeitos-egressos do curso promovido pela UFPI (2004-2006) – interlocutores nessa pesquisa – guardam a particularidade de desenvolver suas atividades didático-pedagógicas em escolas do meio rural organizadas na forma de turmas multisseriadas. A precariedade de condições de que padecem as escolas públicas brasileiras, nessas escolas é mais acentuada, conforme enfatiza o documento “Panorama da educação do campo” (INEP, 2007, p. 8-9) ao expor insuficiências, precariedades e dificuldades “[...] nas instalações físicas da maioria das escolas; [...]”. O sistema de transporte escolar é inadequado e dificulta o acesso dos professores e alunos às escolas. A instabilidade profissional, os baixos salários, as sobrecarga de funções e tarefas, a rotatividade dos professores, a ênfase do currículo com visão urbana em detrimento do campo, são atributos históricos das escolas situadas no meio rural identificadas oficialmente e na literatura.

Ademais, a maioria dos municípios brasileiros não dispõe de apoio pedagógico para suprir essas dificuldades no trabalho dos professores, em especial os que trabalham com as turmas multisseriadas. Isso compromete, ainda mais, o fluxo regular idade-ano escolar, expondo a escolaridade ao baixo desempenho dos resultados. Compromete, ainda, mais o trabalho dos professores, o fato de as escolas não possuírem um projeto pedagógico consolidado, denotando que não existe discussão básica sobre conhecimentos – gerais ou específicos – a realidade, tal como orientam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica

nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001). Os conteúdos dos livros didáticos distribuídos pelo Estado brasileiro entre as crianças divulgam mensagens discriminatórias das culturas dos povos do campo, reforçando a ideologia da homogeneização das realidades que perpassa, inclusive, os cursos de formação para os profissionais da educação.

No curso de Licenciatura em Pedagogia para professores em serviço desenvolvido pela UFPI (2002-2004), o Estágio Supervisionado, como ação educativa e social, mesmo se propondo a realizar uma prática pedagógica que ajudasse os professores experientes a compreenderem os problemas que enfrentavam no dia-a-dia, não tinha a pretensão de superá-los. Na opinião de Oliveira e Lampert (2006), esse seria, de fato, um espaço privilegiado de questionamento e de investigação da prática pedagógica; oportuno para relacionar o que é discutido na Universidade com a prática a ser desenvolvida, envolvendo reflexão na e sobre a ação, elo entre a teoria e as práticas. Pimenta e Lima (2004) corroboram que o Estágio é uma oportunidade para ressignificar a identidade dos profissionais do magistério⁷.

A fala dos interlocutores nessa pesquisa revela a importância que atribuem ao estágio como estímulo à prática reflexiva em discussões nos encontros pedagógicos. A maioria se mostrou favorável à duração do tempo reservado no currículo ao estágio supervisionado, visto que possibilitou articulação entre a teoria e as práticas, de modo a compreender melhor a dinâmica de sala de aula. Ressaltamos que, nas escolas públicas municipais do meio rural no Piauí, destacam-se a diversidade cultural, os elevados índices de reprovação, repetência e evasão, que são comuns às escolas congêneres. Inexistem ou são escassos os bens culturais, tais como: bibliotecas, materiais didáticos, recursos de informática e telefonia para uso das crianças e professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Essa descrição de insuficiência dos meios não inibe os interlocutores da pesquisa de apresentarem as atividades do estágio como significativas à melhoria da prática docente. Atribuem como possibilidade refletirem acerca da realidade em sala de aula e da escola, sobre o que fazem e os riscos de enfrentar o novo. Essa é uma etapa inerente à formação que possibilitou troca de experiência com colegas de profissão e orientações das professoras das disciplinas. Freire (1996) adverte para o que é próprio do pensar certo que consiste na exposição ao risco; e o novo não deve ser negado ou acolhido simplesmente, porque é novo. Temos clareza

⁷ No curso em convênio da UFPI/PMT, essa fase da formação materializou-se na segunda metade da formação sob a forma de prática pedagógica, com carga horária de 900 horas distribuídas, igualmente, entre as disciplinas Prática Educativa I, Prática Educativa II e Prática Educativa III, em atividades presenciais.

de que, mesmo alguns resistam a aspectos do estágio, os professores não negam as contribuições desse componente curricular à formação docente.

A opinião das professoras de estágio acerca do componente curricular aproxima-se da concepção de Imbernón (2002, p. 15) que o considera “[...] espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem, para poder conviver com a mudança e a incerteza”. Assim, possibilita aos professores-discentes lidarem com o vivido, buscando saberes didático-pedagógicos que são ressignificados na sua intervenção em sala de aula. Isso nos leva a inferir que o Estágio Supervisionado para quem se encontra no exercício do magistério possibilita desenvolver práticas reflexivas enriquecedoras da teoria-ação, e instrumentaliza a práxis pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, conduzindo, assim, a mudanças (ou transformações) na postura profissional em relação ao ensinar e ao aprender.

Os professores reconhecem, ainda, que o Estágio Supervisionado representa uma oportunidade para enfrentar as dificuldades de aprendizagem dos alunos que, antes, eram consideradas de forma natural. A formação continuada é compreendida como exigência do exercício profissional, enquanto a relação entre a teoria e as práticas é fundamental para responder aos desafios sociais e às práticas educativas. Os sujeitos da pesquisa consideram, ainda, que a realidade dos alunos deve se integrar aos conteúdos em situações reais de ensino, suscitar a problematização e a busca de alternativas para enriquecer os processos de ensinar e de aprender.

Essa compreensão acerca do Estágio Supervisionado concorre para que os professores-discentes se mobilizem e construam novos saberes necessários à organização, à sistematização e ao desenvolvimento da prática pedagógica que se estende ao planejamento e à avaliação, aos conteúdos de ensino, ao respeito e à aceitação da diversidade entre os alunos. Esses saberes organizados em categorias empíricas se resumem em critérios relacionados ao planejamento e à gestão da sala de aula (saber fazer); e à experiência originada nas práticas cotidianas (saber ser).

Alguns professores(as)-discentes apresentam, também, dificuldades em planejar aulas que contemplem especificidades da realidade de seus alunos. Reconhecem, no entanto, que, a despeito das limitações impostas por conjunturas historicamente desfavoráveis à qualidade da educação, as vivências e experiências, assim como a adequação do currículo às reais necessidades dos alunos, devem ser valorizadas. Os professores entendem, por sua vez, que a escola, ao se subordinar a propostas curriculares alheias à sua história, não contempla, no

currículo, a realidade local. Assim, apesar de o Plano Decenal de Educação do município de Teresina (2003-2013) considerar algumas prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /1996, arts. 26 e 28, inciso I relativas às especificidades do currículo para as escolas do campo, o projeto pedagógico do curso de formação de professores em serviço, de fato, não a incorpora. Diante dessas controvérsias, os professores(as)-discentes, encontraram dificuldades em relacionar os conhecimentos veiculados no curso na forma considerada por Freire (1996) como “saber de experiência feito”, currículo de experiências vividas, acervo de crenças e valores das classes populares, a se constituírem na escola.

Nessa perspectiva, o esforço do professor deve corresponder à transformação do trabalho escolar reconhecido como espaço de produção de saberes afirmativos da identidade cultural e histórica dos povos, em particular, do campo. Em depoimento, a professora de Estágio (UFPI) apresenta como possibilidade promover mudanças na abordagem dos conteúdos de ensino nos cursos de formação onde trabalha, discutir sobre o contexto em que atuam os professores(as)-discentes, de modo que o currículo contemple múltiplos aspectos da realidade e das condições do trabalho pedagógico. Acrescenta que os professores universitários só compreendem essa dinâmica quando se integram a um trabalho que requer a compreensão da diversidade. Corroborando essas ideias, um egresso do curso considera que “O professor precisa compreender e conhecer mais da realidade do aluno para auxiliar e fazer com que ele possa utilizar os conhecimentos adquiridos na escola no próprio meio em que vive”.

Por fim, ressaltamos que a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, situada em meio a contextos e controvérsias, para ser consolidada, não basta os conhecimentos teórico-metodológicos nem puramente técnicos. Deve incorporar sensibilidade para ver as pessoas como seres humanos, manter atitudes de respeito às culturas e de compreensão dos processos de luta históricos que conferem identidade aos povos do campo (e aos moradores das cidades) (FREITAS, 2004).

REFLEXÕES FINAIS

O estudo evidenciou que o Estágio Supervisionado como prática dialética constitui-se em possibilidade para entender e buscar a superação da dicotomia entre a teoria e as práticas em escolas públicas de ensino fundamental e predispõe ao exercício constante da reflexão sobre a prática profissional proporcionando aos professore(as)- discentes um olhar crítico e consciente de seu papel como interlocutor nas questões profissionais, sociais e políticas. Assim,

concorre para que os professores-discentes se mobilizem e reconstruam saberes necessários à organização, sistematização e desenvolvimento da prática pedagógica.

Nesta perspectiva, podemos inferir que o Estágio Supervisionado representa uma oportunidade para enfrentar as desafios no trato com as aprendizagens dos alunos e que, pode se constituir em oportunidade para conhecimento da realidade da escola/sala de aula, mobilizar e articular diferentes saberes para atender às exigências a ela inerentes possibilitando redimensionar a prática dos professores que atuam no meio rural.

A reflexão crítica acerca da problemática do Estágio supervisionado para professores em serviço orienta a reconstrução de saberes docentes específicos do fazer pedagógico de modo a conduzir o processo ensino-aprendizagem com qualidade social referenciada, articulando diferentes realidades do ensino fundamental e enfrentando situações decorrentes de práticas conservadoras em relação ao ensino no meio rural.

A nosso ver, a superação desse estágio do conhecimento se constitui em um grande desafio para os cursos de formação de professores, visto que o Estágio Supervisionado deveria ser o foco das ações políticas de formação desenvolvido em articulação com as instituições do Estado, da sociedade em geral e das organizações sociais em particular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

AMOS, K. Governança e governabilidade: relação e relevância dois conceitos científico-sociais proeminentes na educação comparada. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. espec., p. 23-38, 2010.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documentos finais. In: ENCONTROS NACIONAIS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 9., 1998. Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP, 1998.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documentos finais. In: ENCONTROS NACIONAIS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 10., 2000. **Anais...** 2000.

BARREIRO, I. M. de F; GEBAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 36**, de 4 de dezembro de 2001. Dispõe das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DOU- Seção 1- 27/12/1961.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DOU- Seção 1- 12/08/1971.

BRZEZINSKI, Iris. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília, DF: Plano, 2002.

CABRAL NETO, A.. Reformas educacionais e a política de formação de professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSIONALISMO DOCENTE. 2005, Natal. **Anais...** Natal, 2005.

CASTELLS, M.. A economia informacional e o processo de globalização. In: **A era da informática: a economia, sociedade e cultura**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, A. M. D. A. A formação dos profissionais de Educação no contexto da nova LDB. In: SOUSA JUNIOR, Luis de (Org.). **LDB visões críticas**. João Pessoa: Idéias, 1997. v.1. p. 33-44.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DOURADO, L. F. et al. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

FARIAS, I. M. S. de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Série Pesquisa. 2ª Edição. Editora Líber Livro.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. **Relações interpessoais e formação de professores: a importância da emoção na formação do Educador.** São Paulo: Edições Pulsar, 2004.

GANDIM, D.; GANDIM, L. A. **Temas para um projeto político-pedagógico.** Petrópolis: Vozes, 1999.

GARCIA, L. T. dos S.. **O projeto político pedagógico na perspectiva de consolidação da cultura organizacional e da autonomia da escola.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2008.

GATTI, B. A estrutura e a dinâmica das licenciaturas: problemas antigos, alternativas e o papel da psicologia na educação. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 1, nov. 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação do campo.** Brasília: INEP, 2007.

KUENZER, A. Z. **A formação dos profissionais da educação: propostas de diretrizes curriculares nacionais.** São Paulo: Anped, 1998.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELO, G. F. Estágio na formação inicial de professores: aguçando o olhar, desenvolvendo a escuta sensível. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. **Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008.

MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasil, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

OLIVEIRA, D. A.. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Brasileira da Escola**, Brasília, v. 2, n. 203, p. 29-39, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 13 abr. 2010.

OLIVEIRA, M. de; LAMPERT, J. O estágio curricular como campo de conhecimento e suas especificidades no ensino de artes visuais. **Revista Digital Art&**, São Paulo, ano 4, n. 6, out. 2006. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-06/trabalhos/4.htm>>. Acesso em: 27 abr. 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. Estágio e construção da identidade profissional. In: **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

QUEIROZ, M. I. P. de. Do rural e do urbano no Brasil. In: SZMRECSÁNYI, T.; QUEDA, O. (Orgs.). **Vida rural e mudança social: leituras básicas de sociologia rural**. São Paulo: Nacional, 1976.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SANTOS, A. R. dos. LDB 9.394/96: alguns passos na formação de professores no Brasil. In: GRANVILLE, Maria A. (Org.). **Teorias e práticas na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2007. p. 17-30.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional da educação: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores, 1998.

SOUSA, S. M. Z. Avaliação e carreira do magistério: premiar ou punir? **Retratos de Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 81-93, jan./dez. 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Recebido em: 30/06/2017

Aceito em: 09/01/2018