

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DEBORA CRISTINA LOPES

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO E
PRÁTICA DO PROFESSOR INICIANTE: UMA ANÁLISE COM ESTUDANTES
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR**

CURITIBA

2020

DEBORA CRISTINA LOPES

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO E
PRÁTICA DO PROFESSOR INICIANTE: UMA ANÁLISE COM ESTUDANTES
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao curso de graduação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra^a Léia de Cássia Fernandes Hegeto.

CURITIBA

2020

AGRADECIMENTOS

A Deus por sempre estender sua benção sobre mim e guiar-me pelo caminho certo.

Aos meus pais, Jussara e Lourival, pelo apoio e constante incentivo, a eles devo tudo e sei que para eles essa realização é tão importante quanto é para mim.

Aos professores que atuam no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, cada um a sua maneira, ensinaram-me a ser uma profissional, que busca ser melhor a cada dia.

A professora Andrea Cordeiro que aceitou participar da banca e contribuir com este trabalho, além de ter ministrado brilhantemente três disciplinas durante o curso (espaços não-escolares, estágio na organização escolar e OTP).

Agradecimento especial a professora Léia de Cássia Fernandes Hegeto, a qual acompanhou-me nos caminhos da pesquisa nestes últimos quatro anos, deu-me dicas importantíssimas, além de ensinar-me muito, sempre esteve acessível ao longo do trabalho. A professora, meu muito obrigada.

Provérbio Chinês

Se você está pensando na situação
daqui a um ano, plante arroz.

Se você está pensando na situação
daqui a uma década, plante uma árvore.

Mais, se você está pensando na situação
daqui a um século;

Eduque as pessoas.

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo geral analisar as contribuições do estágio supervisionado na formação e prática do professor iniciante. Para tanto, foram discutidas questões relacionadas as dificuldades encontradas pelo professor iniciante (estudante em formação) em sua prática docente e o papel da Universidade como instituição formadora. A escolha por essa temática se deve à própria experiência enquanto professora iniciante e as dificuldades encontradas no início da carreira, como: o medo de não dar conta das atribuições; a dificuldade ao planejar as aulas e atividades; as frustrações com o desinteresse dos alunos; e a falta de apoio encontrada na Escola. A pesquisa bibliográfica baseia-se em autores como: Tardif (2014), Lima e Pimenta (2004) Lima e Pimenta (2006), Pimenta (1997) e Guarnieri (2012). Como metodologia optou-se pela pesquisa qualitativa de caráter exploratório, utilizando como ferramentas a revisão de literatura e a realização de entrevistas com 33 (trinta e três) estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, realizadas no mês de setembro de 2020, via formulário do *Google*. A pesquisa de campo contou com entrevistas semiestruturadas enviadas para acadêmicos(as) de Pedagogia da UFPR. O questionário com 24 (vinte e quatro) questões trata sobre o perfil do estudante, papel do estágio na formação docente e as dificuldades encontradas na realização das disciplinas de estágio. Para a análise das respostas foram definidas três categorias: 1) Contribuições do curso de formação inicial na prática docente; 2) Importância dos Estágio Supervisionado na formação docente; 3) Dificuldades encontradas na realização do estágio. A partir nas análises realizadas a pesquisa aponta as contribuições dos estágios supervisionados na formação do professor e as principais dificuldades encontradas no início da carreira, limites e possibilidades.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação Inicial. Professor Iniciante.

ABSTRACT

The general objective of the research is to analyze the contributions of the supervised internship in the training and practice of the beginning teacher. To this end, issues related to the difficulties encountered by the beginning teacher (student in training) in his teaching practice and the role of the University as a training institution were discussed. The choice for this theme is due to her own experience as a beginner teacher and the difficulties encountered at the beginning of her career, such as: the fear of not being able to cope with her duties; the difficulty in planning classes and activities; frustrations with students' lack of interest; and the lack of support found at the School. The bibliographic research is based on authors such as: Tardif (2014), Lima and Pimenta (2004) Lima and Pimenta (2006), Pimenta (1997) and Guarnieri (2012). As a methodology, qualitative exploratory research was chosen, using as tools the literature review and interviews with 33 (thirty-three) students of the Pedagogy course at the Federal University of Paraná, held in September 2020, via Google form. The field research included semi-structured interviews sent to students of Pedagogy at UFPR. The questionnaire with 24 (twenty-four) questions deals with the student's profile, the role of the internship in teacher training and the difficulties encountered in carrying out the internship subjects. For the analysis of responses, three categories were defined: 1) Contributions from the initial training course in teaching practice; 2) Importance of Supervised Internship in teacher training; 3) Difficulties encountered in carrying out the internship. Based on the analyzes carried out, the research intends to point out the contributions of supervised internships in teacher education and the main difficulties encountered at the beginning of the career, limits and possibilities.

Keywords: Supervised Internship. Initial formation. Beginner Teacher.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA – 2019...	15
QUADRO 2: CURRÍCULOS LICENCIATURAS UFPR.....	18
QUADRO 3: CARGA HORÁRIA DE ESTÁGIO NA RESOLUÇÃO 02/15 E RESOLUÇÃO 02/19.....	22

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: PERFIL DOS INGRESSANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA (2016 – 2018) QUANTO A PARTICIPAÇÃO NA VIDA ECONÔMICA DO GRUPO FAMILIAR.....	38
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: DISTRIBUIÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS ALUNOS ENTREVISTADOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR QUANTO A IDADE.....	35
GRÁFICO 2: DISTRIBUIÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS ALUNOS ENTREVISTADOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR QUANTO AO ANO DO CURSO.....	36
GRÁFICO 3: DISTRIBUIÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS ALUNOS ENTREVISTADOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR QUANTO AO TURNO DO CURSO.....	36
GRÁFICO 4: DISTRIBUIÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS ALUNOS ENTREVISTADOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR QUANTO A EXPERIÊNCIA DOCENTE.....	37

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

BNC - Base Nacional Comum

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CH – Carga horária

CEFAMS - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNE - Conselho Nacional de Educação

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENAD - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OTP – Organização do Trabalho Pedagógico

PPC – Proposta Pedagógica Curricular

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRAE - Pró-reitoria de Assuntos Estudantis

PROGRAD - Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional

UFPR - Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	01
2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL E OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS A DOCENCIA.....	04
2.1 CONHECIMENTOS E SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA.....	06
2.2 O PROFESSOR REFLEXIVO E PESQUISADOR.....	09
2.3 HISTÓRICO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL... 11	
2.3.1 A história do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná.....	13
2.4 CARACTERÍSTICAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL NA UFPR..	16
3 O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	24
3.1 DESAFIOS NA REALIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS: PAPEL DO SUPERVISOR NA ESCOLA, PAPEL DO ORIENTADOR DA UFPR, CONDIÇÕES REAIS DO ESTÁGIO.....	25
3.2 AS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	29
4 DIFICULDADES ENCONTRADAS PELO PROFESSOR INICIANTE.....	31
4.1 PESQUISA DE CAMPO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO E AS DIFICULDADES NO INÍCIO DE CARREIRA	34
4.1.1 Contribuições do curso de formação inicial na prática docente.....	38
4.1.2 Importância dos Estágio Supervisionado na formação docente.....	40
4.1.3 Dificuldades encontradas na realização do estágio.....	44
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERENCIAS.....	53
ANEXOS.....	59

1 INTRODUÇÃO

O início da docência é um período importantíssimo para a vida profissional, repleto de expectativas e incertezas. Este período tem início nas atividades de estágio e prática de ensino durante o curso de formação inicial e compreende os primeiros anos na profissão, nos quais os professores fazem a transição de estudantes/acadêmicos a docentes.

Por um lado o início de carreira docente é importante, por outro é um período difícil, no qual o professor experimenta novos papéis e se depara com inúmeros desafios, tais como a organização das atividades em sala de aula, o relacionamento com os estudantes/alunos da escola e com os próprios colegas professores, gestores e familiares.

As primeiras experiências vivenciadas pelos professores, em início de carreira, têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão docente, porque este é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente.

A escolha por essa temática se deve à própria experiência enquanto professora iniciante de Geografia e as dificuldades encontradas no início da carreira (ocorrida em 2008), como: o medo de não dar conta das atribuições; a dificuldade ao planejar as aulas e atividades; as frustrações como o desinteresse dos alunos; e a falta de apoio encontrada na Escola.

Outra dificuldade encontrada refere-se a base oferecida pelo curso de licenciatura, tanto na graduação em Geografia quanto na Pedagogia, alguns problemas se repetiram, como: carga horária excessiva de observação e pequena carga horária de regências, pouco apoio dos profissionais da unidade de estágio, supervisão na escola pouco eficiente, poucas disciplinas que aliem teoria e prática, entre outras.

No curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) iniciado no ano de 2016 e com término em 2020, tive a oportunidade de participar como bolsista do Projeto “Conhecimentos didático-pedagógicos na formação e prática pedagógica do professor no Ensino Médio” vinculado ao Programa Licenciador. Durante a pesquisa realizamos entrevista com 12 (doze) professores que atuavam nas diferentes disciplinas do Ensino Médio e estes, em sua maioria, apontaram que os cursos de licenciatura priorizam muitas vezes a formação do

bacharel/pesquisador, deixando a formação pedagógica da licenciatura em segundo plano.

Na referida pesquisa nenhum dos entrevistados citou o Estágio com uma disciplina que contribuiu para sua formação (HEGETO; LOPES; CAMARGO, 2017).

Assim, a pesquisa tem por objetivo geral analisar as contribuições do estágio supervisionado na formação e prática do professor iniciante. Buscou-se analisar as dificuldades encontradas pelo professor iniciante (estudante em formação) em sua prática docente e o papel da Universidade como instituição formadora. Para que o objetivo geral seja alcançado, delineou-se os seguintes objetivos específicos:

- Aprofundar estudos sobre a formação inicial de professores que contemplem discussões, pesquisas e as políticas de formação de professores.
- Realizar um levantamento sobre as principais dificuldades encontradas por acadêmicos(as) em formação no processo de ensino aprendizagem e organização do trabalho escolar.
- Verificar a contribuição do Estágio no curso de Pedagogia da UFPR e sua influência na prática do professor iniciante.

A partir nas análises realizadas a pesquisa pretende responder a seguinte questão: Qual a contribuição dos estágios supervisionados na formação do professor e as principais dificuldades encontradas no início da carreira?

Para responder os objetivos da pesquisa e a questão norteadora da pesquisa o texto foi organizado nos seguintes capítulos:

No primeiro capítulo (item 2) buscou-se conceituar a formação de professores, destacando a importância da formação inicial, apontando os conhecimentos e saberes necessários a prática docente. Apresenta também um resgate histórico referente à quando a formação passou a ser destacada no cenário nacional como elemento para a inserção profissional. O primeiro capítulo é finalizado com a apresentação de características dos cursos de licenciatura da UFPR.

No segundo capítulo (item 3) pretende-se apontar, com base na revisão de literatura, o papel do estágio supervisionado na formação de professores, bem como os desafios na realização dos estágios, analisando o papel do

supervisor na escola, do orientador na Universidade e as condições reais do estágio.

O terceiro capítulo (item 4) busca elencar, com base na literatura, as principais dificuldades apontadas pelos acadêmicos(as) em formação no processo de ensino aprendizagem e organização do trabalho escolar.

Neste capítulo serão apresentados também os resultados da pesquisa exploratória, apresentando a contribuição do estágio nos cursos de licenciatura e sua influência na prática do professor iniciante, onde serão apresentados os resultados dos questionários semiestruturados, enviados por meio do *google* formulário, a acadêmicos(as) do curso de Pedagogia, da UFPR, que realizaram e/ou estão realizando as disciplinas de estágio em docência.

Os resultados dos dados coletados nos questionários, foram elaborados a partir de três categorias de análise: Contribuições do curso de formação inicial na prática docente; Dificuldades encontradas na realização do estágio; e Importância do Estágio Supervisionado na formação docente.

2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL E OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS A DOCENCIA

O presente capítulo busca conceituar a formação de professores, destacando a importância da formação inicial para uma atuação qualificada e comprometida com a Educação no país. Apresenta também um resgate histórico sobre a formação como elemento essencial para o trabalho docente e inserção profissional.

A formação de professores é um dos mecanismos mais importantes para o desenvolvimento da profissionalização docente, ela tem início na formação inicial e se complementa com a formação continuada.

A Formação Inicial é entendida como a etapa de preparação formal de futuros professores, e “[...] acontece por meio dos cursos médio, modalidade normal ou superior nas licenciaturas, habilitando professores para exercerem sua profissão” (GROCHOSKA, 2015, p. 28).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) dedica um artigo a modalidade dos cursos de formação inicial de professores:

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 (BRASIL, 1996).

Assim, segundo a normativa legal, as instituições de ensino superior são as principais responsáveis pela formação inicial de professores, os conhecimentos aprendidos pelo estudante nestas instituições orientam o pensar e o agir do professor na escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Resolução nº 2/2015), em seu artigo 2º, parágrafo 1º, apresenta o conceito de docência como sendo uma ação e processo que envolve conhecimentos didático-pedagógicos e o diálogo entre diferentes concepções e visões de mundo:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos,

conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).

A partir desse conceito de docência, entende-se que os cursos de formação inicial de professores devem ter como objetivo a formação de um profissional capaz de eleger as estratégias mais adequadas de ensino-aprendizagem, considerando a diversidade dos alunos, as diferentes faixas etárias e ainda outras especificidades.

Tais elementos podem ser verificados no artigo 5º da Resolução nº 2/2015:

Art. 5º - A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (BRASIL, 2015).

Os cursos de formação inicial de professores devem ser pautados na formação de um profissional que atue compreendendo a complexidade de seu papel enquanto docente, que não se restringe a transmissão dos conteúdos, e sim em uma participação ativa no planejamento de ensino e no projeto educativo da escola.

Os currículos dos cursos de formação inicial de professores devem contemplar:

Conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (DOURADO, 2015, p.309).

Nesse sentido, Pimenta (1997), sobre a ação docente, afirma que:

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade

social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1997, P.6).

Os cursos de formação inicial de professores devem contemplar uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

2.1 CONHECIMENTOS E SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA

Para o exercício da docência, os cursos de formação de professores têm papel fundamental, pois eles devem fornecer bases para a atuação profissional, exigindo assim, domínio dos conhecimentos específicos, compreensão das questões envolvidas no trabalho docente, avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua.

Desse modo, assume importância às discussões sobre os conhecimentos necessários à docência e quais são os conhecimentos a serem ensinados aos professores em processo de formação.

Shulman (2005, p. 5), afirma que existe uma base de conhecimento para o ensino, o “conhecimento” sobre a “docência” é tudo aquilo que os “professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual”.

Ensinar é um ato intencional e político que envolve diversos saberes e conhecimentos, mobilizados pelo professor em sua prática. Shulman (2014, p. 203) aponta que os conhecimentos didático-pedagógicos¹ são essenciais na prática docente e afirma que: “O ensino requer habilidades básicas, conhecimento de conteúdo e habilidades pedagógicas gerais”.

A reflexão desses temas no âmbito dos cursos de formação inicial evidencia a necessidade de articulação entre a realidade existente nas escolas e a formação contínua de professores.

¹ São considerados didático-pedagógicos os conhecimentos relacionados ao processo de ensino, como por exemplo: a seleção do conteúdo a ser ensinado; clareza dos objetivos; intencionalidade do conteúdo; seleção de métodos e estratégias voltadas às necessidades de aprendizagens dos alunos; seleção de recursos e formas de avaliação adotadas em sala de aula. (HEGETO, 2019, p.90).

Diversos estudos tratam sobre os conhecimentos/saberes didático-pedagógicos mobilizados por professores e esse tema tem sido objeto de pesquisadores como Tardif (2014), Shulman (2005), Pimenta (1997), entre outros. Os termos “conhecimentos” e “saberes” da docência, tem sido utilizado por esses autores com sentidos semelhantes.

Os saberes necessários à ação de ensinar apontados por Tardif (2014) são: o saber curricular, provenientes dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; e o saber experiencial, oriundo da prática da profissão.

Em relação aos saberes mobilizados por professores, Pimenta (1997), afirma que os saberes da docência estão divididos em 3 (três) categorias: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

A experiência como saber da docência se constitui no decorrer da vida do aluno como estudante, em todas as relações que contribuíram em sua formação, como: o que sabe a respeito da profissão, as representações e os estereótipos.

O conhecimento como saber docente, implica um trabalho com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as, proporcionando assim a reflexão sobre o que se ensina e aprende.

Os saberes pedagógicos são os saberes sobre a docência, uma vez que, os conhecimentos específicos da área em que o professor atua não são suficientes no momento da prática docente e aprendizagem do aluno.

Shulman (2005) aponta 7 (sete) categorias como sendo a base de conhecimentos do professor: o conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento curricular, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento sobre os alunos e suas características, conhecimento do contexto educacional e conhecimento dos fins e propósitos da educação.

O conhecimento do conteúdo a ser ensinado refere-se ao conhecimento da disciplina na qual o professor é um especialista (Geografia, Ciência, Matemática, História, Artes, etc).

O conhecimento pedagógico geral que faz referência as estratégias de manejo e organização da aula (controle de turma, o planejamento e execução

da aula, entre outros). O conhecimento do currículo trata do domínio dos materiais e programas da área e série específica em que o professor atua.

O conhecimento pedagógico do conteúdo refere-se ao trabalho desenvolvido pelo professor ao transpor o conteúdo científico para a sala de aula, ou seja, tornando-o possível de ser assimilado pelos alunos.

O conhecimento dos alunos e de suas potencialidades/dificuldades possibilitando um trabalho diferenciado a depender das características dos alunos. O conhecimento dos contextos educativos engloba desde o funcionamento da sala de aula, a gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características da comunidade escolar.

O conhecimento dos fins e propósitos da Educação Básica busca compreender as finalidades e os valores educativos e seus fundamentos filosóficos e históricos.

Dentre as categorias descritas por Shulman (2014) destaca-se a importância do domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo:

Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo. (SHULMAN, 2014, p. 207).

Os saberes docentes se compõem de vários saberes vivenciados pelos professores, que não agem de forma equilibrada na ação docente, dependendo da aplicabilidade em sala de aula, de sua formação e valores, um professor, opta por dar mais importância a saberes mais eficazes.

Tardif (2014) chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores. Em sua ação docente os professores vivem situações concretas a partir das quais se faz necessário, habilidade, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado. Nestes momentos são os saberes experienciais que são valorizados e utilizados pelo professor.

Os cursos de formação inicial deve ser o local que irá proporcionar a aprendizagem e contato com esses diferentes conhecimentos e saberes, necessários para a prática docente. Assim, o estágio tem um papel fundamental em proporcionar a o contato com os saberes experienciais.

2.2 O PROFESSOR REFLEXIVO E PESQUISADOR

A reflexão sobre os saberes docentes nos cursos de formação inicial evidencia a necessidade de articulação entre a realidade existente nas escolas e a formação de professores. A respeito dessa articulação, Pimenta (1997) aponta a necessidade de registrar sistematicamente as experiências vividas pelo professor. A autora considera que a partir da análise do registro de experiência é possível reorientar as pesquisas para se construir novos saberes pedagógicos, trabalhando a pesquisa como foco principal na formação para a docência.

Um dos instrumentos mais utilizados para os registros de experiências são os diários, Oliveira (2007) indica a possibilidade reflexiva de tal ferramenta pois, ao descrever o que fez e o porquê de ter feito determinadas atividades, se incita o estranhamento e a reflexão. Tal exercício tem grande relevância da formação do professor reflexivo.

A ideia de professor reflexivo e tem sido defendida por autores como SCHÖN (1992), GIROUX, (1997), e ANDRÉ, (2006). Essas investigações destacam a importância e a necessidade da pesquisa sobre a formação e o trabalho do professor.

De acordo com André (2006), a pesquisa é um elemento considerado essencial para a formação e atuação docente. Sendo assim, é imprescindível que os cursos de formação de professores implementem práticas formativas que preparem o futuro docente para a reflexão da prática, desenvolvendo a postura investigativa e tornando o professor um pesquisador. A autora aponta:

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar as ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades, o professor se

sentirá menos dependente do poder sociopolítico e econômico e mais livre para tomar suas próprias decisões (ANDRÉ, 2006, p. 223).

Nesta mesma perspectiva, Giroux (1997), aponta o professor como intelectual transformador, isto é, um profissional que combina reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes/acadêmicos(as) para que sejam cidadãos críticos e ativos. Segundo esse autor:

Os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. Com esta perspectiva em mente, gostaria de concluir que os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos. (GIROUX, 1997, p.162 - 163).

Giroux (1997) enfatiza o papel do professor como personagem principal que pode contribuir para o processo de democratização e transformação do ensino. O professor tem como tarefa refletir sua prática cotidiana, como forma de trabalho intelectual, visando à formação de seu papel na produção e legitimação dos interesses políticos por ele apoiado.

Schön (1992) também destaca a importância de se valorizar a experiência e a reflexão na experiência, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, o que se convencionou denominar professor pesquisador de sua prática.

O autor aponta que: “Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos” (SCHÖN, 1992, p. 83). O processo contínuo de reflexão e prática busca contribuir para o entendimento dos saberes e a busca de respostas para as demandas da sala de aula.

Segundo Tardif (2014), as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas ou intelectuais: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Em seu dia a dia, o professor busca a partir da experiência, reflexão e diálogo com seus pares, soluções para as diferentes situações vivenciadas.

2.3 HISTÓRICO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL

No Brasil a preocupação com a formação inicial de professores teve uma maior relevância a partir do século XIX, quando após a independência começou-se a pensar em maneiras de se organizar a instrução popular.

Durante o período colonial não existia preocupação com a formação de professores no Brasil. Segundo Saviani (2009, p. 144): “Desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores”.

Em 1827, antes que se fundassem as primeiras instituições destinadas a formar professores para as escolas primárias foi instituída a Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15/10/1827. A lei aponta a primeira preocupação com a formação de professores, em seu artigo 5º, que diz: “Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital” (TURANI, 2000, p. 63).

O método de ensino adotado no Brasil neste período é o método de Ensino Mútuo ou Método Lancaster que se caracteriza por utilizar os alunos que mais se destacavam na sala de aula como monitores, auxiliando no ensino dos demais alunos da classe. A classe era organizada conforme o desenvolvimento e atendia o maior número de alunos possível com quantidade de recursos limitados (MUNHOZ, 2012).

Contudo, somente em 1835 é criada a primeira Escola Normal² no Brasil, sediada no Rio de Janeiro, instituída pela Lei nº10, de 1835, que determinava:

Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827 (TURANI, 2000, p. 64).

Em 1924 foi criada Associação Brasileira de Educação (ABE), que tinha por objetivo congregar as pessoas, em torno da bandeira da educação. No ano

² Denominação atribuída ao antigo Curso Normal instituído a partir da Lei 5692/71 que estabelece que a formação de professores dar-se-á em nível de magistério de 2º Grau (HEGETO, 2007, p.11).

de 1927, a ABE organizou a I Conferência Nacional de Educação, evento que passou a ser promovido continuamente nos anos seguintes. Tais discussões foram fundamentais para difundir os ideais da Escola Nova apresentados pelo Manifesto Pioneiros da Educação de 1932.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi lançado em 1932 por um grupo de 26 (vinte e seis) educadores e intelectuais propondo princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Com relação a formação de professores o manifesto de 1932 sugeria que fossem criadas no país universidades buscando: “À formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores (unidade na preparação do pessoal do ensino)” (LEMME, 2005, p. 174).

No âmbito da formação de professores, foram criados o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo (SAVIANI, 2009). Os três educadores participaram do manifesto e a criação dos institutos foi inspirada pelos ideais da Escola Nova.

Os Institutos de Educação foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista incorporado à Universidade de São Paulo fundada em 1934, e o carioca à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935.

Em 1939 foi criado o primeiro Curso de Pedagogia no Brasil que foi instituído pelo decreto 1.190, de 4 de abril de 1939 a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil o esquema “3+1”, adotado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Por este modelo três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas e um ano, para a formação didática. Conforme Silva (2006), visava à formação de bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive o setor pedagógico.

A partir do golpe militar de 1964 a estrutura da educação brasileira foi reformulada a partir da Lei 5.692/71, que extinguiu as escolas normais. A formação passa a ser feita em uma habilitação do ensino de segundo grau, denominada Magistério (BRASIL, 1971).

Em 1982, o artigo 30 da Lei 5.692/71 foi alterado pela Lei n. 7.044/82, que mantém a formação na Habilitação do Magistério, mas introduz outras

opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Em 1982 foram criados os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMS), estes centros tinham como foco as práticas de ensino (BORGES; AQUINO; PUENTES; 2011).

Nos anos seguintes criaram-se os cursos de Licenciatura curta, em nível superior, com menos horas-aula do que as licenciaturas plenas para formar docentes que poderiam atuar do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (graduação em cursos de áreas específicas) e Ensino Médio e também atuar de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (Curso de Graduação em Pedagogia).

Em 1996, com a promulgação da Lei 9.394/96, nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), os CEFAMS foram fechados e a formação docente foi transferida para o nível superior. A referida lei também extinguiu os cursos de licenciatura curta.

2.3.1 A história do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná

O processo de criação do curso de Pedagogia tem início em 26 de fevereiro de 1938, quando da criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Paraná e o Instituto Superior de Educação anexo. No edital de inscrição publicado em março de 1938 foram ofertadas as seguintes opções: curso de Educação, curso de formação do professor primário, curso de formação de professor secundário e curso de administradores escolares (GONÇALVES, 2016).

O Curso de Pedagogia formava nesta época, bacharéis (técnicos da educação) e licenciados (professores da Escola Normal, responsável pela formação dos professores primários), conhecido como o modelo 3+1 (três anos para formação do bacharel e um ano para a formação do professor), sendo a última formação realizada no Curso de Didática (GONÇALVES, 2016).

Em 1962 o parecer 292 estabeleceu que o curso de Licenciatura fosse equivalente ao bacharelado e obrigatório para a formação do professor. As disciplinas Psicologia, Didática, Administração de Ensino e Estágio supervisionado passaram a ser obrigatórias nos currículos dos cursos.

Em 1975 o currículo do Curso de Pedagogia foi reformulado, com isso disciplinas relacionadas ao planejamento e administração escolar ganharam espaço, o que marcou a formação do pedagogo na UFPR.

Em 1996 implementado um novo currículo para o curso que contava com a carga horária de 2.430 horas, sendo 2.370 horas obrigatórias e 60 horas optativas.

Em 2007 o currículo foi reformulado, passou a contar com carga horária de 2.800 horas de disciplinas obrigatórias, 300 horas de optativas, 100 horas de atividades formativas e 5 anos de curso.

Em 2019 o curso passou por nova reformulação tendo como eixos a formação de Pedagogos e Pedagogas para a atuação na docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão e organização do trabalho pedagógico.

A matriz curricular de 2019 (currículo novo) estabelece carga horária de 3200 horas, sendo 200 reservadas para atividades teórico-práticas de aprofundamento (atividades formativas), 2400 horas para aprofundamento teórico, das quais 210 horas são reservadas para disciplinas optativas; 420 para Estágios Obrigatórios e 180 horas para o Trabalho de Conclusão de Curso (UFPR, 2019). A matriz curricular foi elaborada a partir de eixos em torno dos quais as disciplinas serão agrupadas na tentativa de fomentar um trabalho mais interdisciplinar entre elas e os departamentos.

Tais eixos foram elaborados a partir de discussões do grupo, que conta com a representação dos três departamentos que compõem o curso e de representação do corpo discente, são eles: Introdução à Pedagogia; Infância e Cultura; Docência em Espaços Escolares e não Escolares; Organização Escolar e Juventude; Pesquisa e Produção de Conhecimento, conforme quadro a seguir (Quadro 1):

QUADRO 1: MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA – 2019

Introdução à Pedagogia		Infância e Cultura		Docência em espaços escolares e não escolares		Organização Escolar e Juventude		Pesquisa e produção de conhecimento	
1 sem.	2 sem.	3 sem.	4 sem.	5 sem.	6 sem.	7 sem.	8 sem.	9 sem.	10 sem.
EP129 OTP I Profissionalidade do Pedagogo e da Pedagoga 30h	EP 130 OTP II A pedagogia enquanto ciência 30h	EM257 Met. Ens. Artes – música 30	EM449 Est. Doc. Ed. Infantil 120	EM261 Est. Doc. Anos Iniciais EF 120	EP 135 Trabalho Pedagógico na Educação Não Formal 60 horas	EP 453 Estágio supervisionado na Organização Escolar 120 horas (anual)		TCC 180 horas anual EP 454 ET 444 EM 400	
206 Biologia da Educação 60 horas	ET 202 Filosofia da Educação 60h ET221 (à distância)	EM219 Educação do Corpo e Infância (30)	EP 131 Estudos da infância 60 horas	EM262 Met. Ens. Ciências 30	EP 132 Educação de Jovens e Adultos 60 horas	EP 451 OTP III organização e acompanhamento dos processos escolares 60 horas – co-requisito (anual)		EM268 Projetos Interdisciplinares para os anos iniciais do EF (60 teóricas + 60 estágio indireto)	ET 210 Ética, Educação e Direitos Humanos 30 horas
EP 127 OGEB I 60h	ET 207 Neurociências e Educação 30h	EM258 Alfabetização (60)	EM269 Educação Infantil: concepções e práticas 60	EM263 Met. Ens. matemática 30	ET 208 Educação Ambiental 60 horas	EP 152 Avaliação Educacional 60 horas	LIB 038 Libras 60 horas	EP 452 Ed. Tecnologias e cult. das mídias na escola 60 horas (anual)	
ET 198 Psicologia da Educação I 60 horas	EP 128 OGEB II 60h	ET 199 Psicologia da Educação II 60 horas	EM270 Didática 60	EM264 Met. Ens. Língua Portuguesa 30	ET 209 Diversidade e Étnico-Racial, Gênero e Sexualidade 60 horas	EP 133 Políticas Educacionais 60 horas	EP 154 Currículo: teoria e prática 60 horas	Optativas 60 horas	Optativas 150 horas
ET 443 Fundamentos da Educação Especial 60 horas anual		EM259 Linguística e Ensino 30h		EM220 Met. Ens. Ed. Física 30	ET 203 Filosofia da Educação II 60 horas ET 212 (à distância)	EP 134 Educação, Juventude e Trabalho 60 horas	EP 147 Pesquisa III 30 h		
ET 200 História da Educação I 60 horas	ET 201 História da Educação II 60 horas	ET 204 Sociologia da Educação I 60 horas		EM266 Met. ens. Geografia 30h		EM267 Pesquisa II 30h	ET 205 Sociologia da Educação II 60 horas		
	EM237 Pesquisa I 30h	EM260 Met. Ens. das Artes Visuais 30h		EM265 Met. Ens. História 30h					
Total 300	Total 300	Total 300	Total 300	Total 300	Total 300	Total 300	Total 300	Total 300	Total 300

Fonte: Proposta Pedagógica Curricular (PPC) – Pedagogia (UFPR, 2019, p.38 – 39).

A PPC do curso de Pedagogia destaca o papel do estágio na formação de professores apontando que seu objetivo deve ser:

Viabilizar ao aluno o aprimoramento técnico-científico na formação do profissional, mediante a análise e a solução de problemas concretos em condições reais de trabalho, por intermédio de situações relacionadas a natureza e especificidade do curso e da aplicação dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos nas diversas disciplinas previstas no PPC (UFPR, 2019, p. 31).

O estágio pode contribuir articulando a teoria à prática, possibilitando um processo de ressignificação do contato inicial dos futuros professores com a escola. Sobre a articulação da teoria e prática, Franco (2016, p. 524) destaca que:

A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos de formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática. Não basta fazer uma aula; é preciso saber por que tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições: ou seja, é preciso a compreensão e leitura da práxis.

Desta maneira, percebemos que o estágio tem um papel fundamental na formação de professores, pois possibilita que o estudante aprenda o tempo todo com os estudos, com as experiências, com os desafios enfrentados e, mediante a reflexão sobre os erros e os acertos com os quais se defronta no seu dia a dia na sala de aula.

2.4 CARACTERÍSTICAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL NA UFPR

Em dezembro de 2019 foram aprovadas as novas Diretrizes Nacionais para a formação inicial de professores. A Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação).

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, estruturam-se por meio de uma base comum nacional constituindo-se de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo

trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Parágrafo único. Pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades, nos termos do inciso III do Parágrafo único do art. 61 da LDB (BRASIL, 2019, p. 06).

Segundo dados disponibilizados Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), a UFPR possui 26 cursos superiores que ofertam Licenciatura, a saber:

- 1 - Artes (Setor Litoral – Matinhos).
- 2 - Artes Visuais (Setor de Artes, Comunicação e Design – Curitiba).
- 3 - Ciências (Setor Litoral – Matinhos).
- 4 - Ciências Biológicas (Setor de Ciências Biológicas – Curitiba e Setor de Palotina).
- 5 - Ciências Exatas (Setor de Palotina, Setor de Ciências da Terra - Pontal do Paraná e Campus Jandaia do Sul).
- 6 - Ciências Sociais (Setor de Ciências Humanas – Curitiba).
- 7 - Computação (Campus Jandaia do Sul e Setor de Palotina).
- 8 - Educação Física (Setor Litoral – Matinhos e Setor de Ciências Biológicas – Curitiba).
- 9 - Enfermagem (Setor de Saúde – Curitiba).
- 10 - Filosofia (Setor de Ciências Humanas – Curitiba).
- 11 - Física (Setor de Ciências Exatas – Curitiba).
- 12 - Geografia (Setor de Ciências da Terra – Curitiba e Setor Litoral – Matinhos),
- 13 - História (Setor de Ciências Humanas – Curitiba).

- 14 - Letras - Espanhol ou Português com Espanhol.
 15 - Letras – Francês.
 16 - Letras – Inglês.
 17 - Letras - Inglês ou Português com Inglês.
 18 - Letras - Italiano ou Português com Italiano.
 19 - Letras – Japonês.
 20 - Letras – Polonês.
 21 - Letras - Port. ou Alemão. ou Greg. ou Lat. ou Port.+Alem. ou +Greg. ou +Lat
 (Setor de Ciências Humanas – Curitiba).
 22 - Linguagem e Comunicação (Setor Litoral).
 23 - Matemática (Setor de Ciências Exatas – Curitiba).
 24 - Música (Setor de Artes, Comunicação e Design – Curitiba).
 25 - Pedagogia (Setor de Educação – Curitiba).
 26 - Química (Setor de Ciências Exatas – Curitiba).

No quadro 2 podemos observar algumas características gerais dos cursos quanto a organização do currículo dos cursos de formação inicial da UFPR são:

QUADRO 2: CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS UFPR

Curso	Carga Horária (CH)	CH Licenciatura –	CH Estágios – Licenciatura	Disciplinas - Estágios Licenciatura
Artes Visuais	3210 horas	800 horas	400 horas	Organização do Trabalho Pedagógico na escola (60h). Metodologia do Ensino em Artes (60h). Prática de Docência do Ensino de Artes Visuais 1 (90h). Prática de Docência do Ensino de Artes Visuais 2 (90h). Estágio Licenciatura em Artes Visuais (100h).
Ciências Biológicas	3235 horas	1125 horas + 135 horas de atividades formativas	420 horas	Estágio Supervisionado em Contextos Interativos na Educação (60h). Prática de Docência em Ensino de Ciências e Biologia I e II (210h). Organização do Trabalho Pedagógico na Escola (60h). Trabalho de Conclusão de Curso I e II (90h).
Ciências Sociais	3200 horas	1600 horas	400 horas	Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Sociais (60h), Ações Educativas em Antropologia (30h), Organização do Trabalho

Curso	Carga Horária (CH)	CH Licenciatura	CH Estágios Licenciatura	Disciplinas - Estágios Licenciatura
				Pedagógico na Escola (60h), Prática de Docência em Ciências Sociais I (90h) e Prática de Docência em Ciências Sociais II (90h).
Educação Física	3370 horas	2870 horas	450 horas	Organização do trabalho pedagógico na escola (60h). Educação física em contextos educativos I (60h). Educação física em contextos educativos II (60h). Educação física em contextos educativos III (30h). Prática de ensino A (60h). Prática de ensino B (90h). Projetos integrados C (90h).
Filosofia	3230 horas	805 horas	400 horas	Psicologia da Educação (15h), Educação em Direitos Humanos (15h), Política e Planejamento da Educação Brasileira (30h), Diversidade Étnico-racial, gênero e sexualidade (10h), Organização do Trabalho Pedagógico na Escola (30h), Metodologia do Ensino em Filosofia (45h), Seminário de Prática em Filosofia I (120h) e Seminário de Prática em Filosofia II (135h).
Física	3230 horas	810 horas	405 horas	Estágio Supervisionado em Física 1 (60h), Estágio Supervisionado em Física 2 (60h), Metodologia e Prática de Ensino de Física 3 (15h), Organização do Trabalho Pedagógico na Escola (60h), Prática de Docência em Ensino de Física 1 (105h) e Prática de Docência em Ensino de Física 2 (105h).
Geografia	3200 horas	1200 horas	405 horas	Organização do Trabalho Pedagógico na Escola (120h). Prática de Docência em Geografia – Ensino Fundamental II (90h). Estágio de Docência em Geografia I: Ensino Fundamental II (30h). Estágio de Pesquisa em Educação Geográfica I (30h). Prática de Docência em Geografia – Ensino Médio (90h). Estágio de Docência em Geografia II: Ensino Médio (30h). Estágio de Pesquisa em Educação Geográfica II (75h).

Curso	Carga Horária (CH)	CH Licenciatura	CH Estágios Licenciatura	Disciplinas - Estágios Licenciatura
História	3290 horas	1070 horas	450 horas	Prática de Docência em História (120h). Organização do Trabalho Pedagógico na Escola (120h). Recursos Pedagógicos I (60h). Recursos Pedagógicos II (90h). Metodologia do Ensino de História (60h).
Letras – Inglês	3200 horas	825 horas	450 horas	Organização do Trabalho Pedagógico na Escola (120h). Estágio docente em línguas estrangeiras em contextos variados (60h). Prática de docência em língua estrangeira 1: Anglogermânicas (105h). Prática de docência em língua estrangeira 2: Anglogermânicas (105h). Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira: Anglogermânicas (60h).
Letras – Português	3200 horas	825 horas	480 horas	Organização do Trabalho Pedagógico na Escola (120h). Prática de Docência em Língua Portuguesa I – Ensino Fundamental II (90h). Estágio de Docência em Língua Portuguesa I – Ensino Fundamental II (30h). Prática de Docência em Língua Portuguesa II – Ensino Médio (90h). Estágio de Docência em Língua Portuguesa II – Ensino Médio (30h). Estágio de Docência em Língua Portuguesa III: Públicos específicos (105h).
Matemática	3200 horas	405 horas	400 horas	Educação Algébrica 1 (30h). Educação Algébrica 2 (45h). Educação Geométrica II (30h). Prática de Docência em Matemática I (60h). Prática de Docência em Matemática II (60h). Prática de Docência em Matemática III (120h). Organização do Trabalho Pedagógico na Escola (60h).
Pedagogia (currículo 2009).	3200 horas	3200 horas	480 horas	Estágio em Docência na Educação Infantil (120h). Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (120h). Estágio Supervisionado na Organização Escolar (240h).

Curso	Carga Horária (CH)	CH Licenciatura	CH Estágios Licenciatura	Disciplinas - Estágios Licenciatura
Pedagogia (currículo 2019)	3200 horas	3200 horas	420 horas	Estágio em Docência na Educação Infantil (120h). Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (120h). Estágio Supervisionado na Organização Escolar (120h). Projetos Interdisciplinares para os anos iniciais do Ensino Fundamental (60h).
Química	3230h	1260 horas	420 horas	Química Geral Experimental (15h), Prática de Ensino em Química Analítica (30h), Prática de Ensino em Química Inorgânica (30h), Prática de Ensino em Química Orgânica (30h), Prática de Ensino em Físico-Química (30h), Instrumentação para o Ensino de Química I (30h), Prática de Ensino em Espaços Não Formais (30h), Química Integrada (60h), Semana de Licenciatura em Química (20h), Política e Planejamento da Educação Brasileira (30h), Organização do Trabalho Pedagógico na Escola (30h), Psicologia da Educação (15h), Diversidade: Étnico Racial, Gênero e Sexualidade (10h), Educação Ambiental (10h) e Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – Libras (30h).

FONTE: UFPR (2019). Elaborado pela autora (2020).

Para este levantamento foram utilizados dados do Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos de licenciatura da UFPR, disponíveis na página oficial deles. Como essa pesquisa busca analisar as contribuições do estágio na formação e atuação de professores, optamos por pesquisar os cursos de licenciatura ofertados em Curitiba, cujas disciplinas são obrigatórias na Educação Básica.

Todos os cursos pesquisados possuem ao menos 400 (quatrocentas) horas de estágio em seu currículo, porém é sabido que esta carga horária compreende aulas teóricas e práticas, ou seja, não representa a efetiva atuação nas escolas da educação básica.

Todos os cursos de licenciatura receberam orientação quanto a reformulação curricular obrigatória adequando-se a Resolução 2 de 2015 nos períodos de 2017 a 2019.

Uma das principais mudanças propostas pela Resolução 02/15-CNE/CES para os cursos de formação inicial de professores, em relação a diretriz anterior (Resolução 02/02 CNE/CP) refere-se carga horária dos cursos e sua distribuição. A resolução apresenta acréscimo de 400 horas na carga horária mínima para as licenciaturas, passando de 2.800 para 3.200 horas. O tempo mínimo para integralização passa a ser de 8 semestres.

No entanto, alguns cursos de licenciatura da UFPR não finalizaram a sua reformulação curricular no ano de 2019, de acordo com dados obtidos junto a Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD) a partir de contato com a Técnica em Assuntos Educacionais Madlaine Celia Schreiber (responsável pela análise de projetos pedagógicos de cursos). Os cursos que finalizaram a reforma curricular foram: Artes Visuais, Música, Ciências Sociais, Filosofia, Letras Português, Letras Inglês, Letras Português e Francês, Letras Italiano, Letras Português e Espanhol, Letras Português e Alemão, Letras Português e Japonês, Letras Português e Polonês e Artes (Litoral).

Segundo a Madlaine neste ano de 2020 está previsto para chegar a PROGRAD os Projetos Pedagógicos de Cursos que ofertam Licenciatura em conformidade com a nova legislação de formação de professores (Resolução 02/19-CNE/CES).

A Resolução 02/19 mantém a carga horária mínima (3200 horas) e a periodização mínima (8 semestres), porém altera a distribuição entre os grupos, como pode ser observado no quadro 3:

QUADRO 3: CARGA HORÁRIA DE ESTÁGIO NA RESOLUÇÃO 02/15 E RESOLUÇÃO 02/19

Resolução 02/15 - art.13	Resolução 02/19 -- art.13
I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;	III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e
II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o	b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu

caso, conforme o projeto de curso da instituição;	início, segundo o PPC da instituição formadora.
III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;	I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.
V - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.	II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

Fonte: BRASIL (2015, 2019). Organizado pela autora.

Com a nova resolução foi estabelecido um novo prazo de dois anos para que as instituições de ensino superior se adequem às medidas. Aquelas instituições que já implementaram a Resolução 02 de 2015 terão três anos para adequar as competências profissionais previstas na nova resolução.

3 O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Entende-se a formação de professores como um processo contínuo de desenvolvimento, sendo assim, as possibilidades de aprendizagem ocorrem em todas as etapas da vida profissional docente. Neste estudo, atentamos para o período de inserção do professor na carreira docente, desse modo, este capítulo busca identificar o papel do estágio supervisionado na formação de professores.

Mizukami (2003) entende que aprender a ensinar é um processo que se caracteriza por ser um processo contínuo, para aprender a ensinar é fundamental atuar. Aprender a ensinar possibilita mudanças de concepção, de práticas e relações: “Nessa aprendizagem, ao longo da trajetória profissional, o professor vai realizando aos poucos sínteses pessoais que contemplam os diferentes tipos de conhecimento, inclusive os da prática” (MIZUKAMI, 2003, p. 25).

Pode-se entender o início da docência como sendo um processo de construção de saberes práticos da profissão, um momento em que o professor verifica que “[...] muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho” (TARDIF, 2014, p. 86).

As características deste período apontam para um momento de aprendizagem, isto é, do “aprender a ensinar” que se dá no espaço da organização escolar. A aprendizagem contínua deve ser vista como um lugar propício ao desenvolvimento profissional do professor iniciante, ajudando-o a superar as dificuldades sentidas no exercício de sua atividade como docente.

Pimenta e Lima (2006, p. 06) reconhecem que:

[...] o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

As vivências durante o estágio têm um papel de extrema importância na constituição da carreira do professor, pois o contato com a sala de aula via observação, coparticipação e regências, na maioria das vezes, possibilitam um

movimento de reflexão sobre a atuação em contextos específicos da futura atuação, desde que gerido de forma orgânica no sentido dos significados desse primeiro momento com a prática escolar (PIMENTA; LIMA, 2006).

A Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 do CNE que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em seu artigo 7º destaca:

[...VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado;

VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

IX - reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;

X - engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório;

XI - estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando;

[...]

O estágio curricular obrigatório deve aliar teoria e prática, buscando atender às necessidades reais apresentadas pelo cotidiano escolar.

3. 1 DESAFIOS NA REALIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS: PAPEL DO SUPERVISOR NA ESCOLA, PAPEL DO ORIENTADOR DA UFPR, CONDIÇÕES REAIS DO ESTÁGIO

O estágio normalmente é visto como o principal momento de se congregarem Teoria e Prática, Pimenta (2006) discorda apontando que esse papel não cabe somente a disciplina de estágio:

Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo “teóricas” e “práticas”. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo. (PIMENTA, 2006, p. 13)

O estágio, em todos os seus momentos de observação, participação e regência, precisa ser visto com outros olhares, procurando relacionar os conhecimentos adquiridos na formação e modificar o saber e o saber-fazer do docente.

Conforme o PPP do curso de Pedagogia da UFPR (currículo de 2019), o estágio tem por objetivo:

Viabilizar ao aluno o aprimoramento técnico-científico na formação do profissional, mediante a análise e a solução de problemas concretos em condições reais de trabalho, por intermédio de situações relacionadas a natureza e especificidade do curso e da aplicação dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos nas diversas disciplinas previstas no PPC (UFPR, 2019, p. 31).

De acordo com o regulamento de estágio em Pedagogia, em seu artigo 5ª o estágio deve propiciar ao estagiário a articulação entre a formação teórica, a prática profissional e a postura investigativa proporcionando:

- I – vivenciar a imersão no campo do trabalho docente em espaços educacionais específicos, com ênfase na educação básica;
- II – identificar, conhecer e analisar o contexto sociocultural em que a instituição educacional se situa;
- III – fazer contato direto e sistemático com a prática social e pedagógica desenvolvida no interior das instituições educacionais;
- IV – identificar os objetivos e os princípios que sustentam as práticas observadas, as metodologias e avaliações, os procedimentos utilizados e as relações interpessoais que perpassam as diversas ações desenvolvidas;
- V – estabelecer relações entre as situações e fatos observados com as reflexões desenvolvidas nesse processo, tendo por base a produção acadêmica do campo geral e específico da educação;
- VI – compreender e analisar a prática docente de modo a produzir conhecimentos sobre as questões que envolvem a relação pedagógica, política, cultural e social, sem perder de vista as especificidades dos processos envolvidos;
- VII – problematizar o campo educacional em que desenvolve a prática pedagógica de organização do trabalho escolar e/ou a prática de docência, buscando identificar questões e desafios a serem enfrentados em contínuo diálogo com o professor orientador do Setor de Educação e com o profissional responsável pela supervisão no referido campo;
- VIII – descrever e analisar a problemática delineada tendo por base uma atitude investigativa apoiada em construções teórico-metodológicas;
- IX – elaborar e implementar propostas de ação pedagógica compatíveis com formação profissional, quando se tratar de práticas de docência;
- X – participar efetivamente das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores-pedagogos da escola, quando se tratar de práticas pedagógicas de organização do trabalho escolar;

XI – empreender reflexão crítica e propositiva acerca do fenômeno educacional, colaborando para a construção e fortalecimento de sentidos e significados frente à docência, à pesquisa e à gestão educacional dos processos de ensino e aprendizagem (UFPR, 2019, p. 56 - 57).

Para que o estágio cumpra as funções supracitadas dois agentes são fundamentais: o professor orientador (universidades) e o supervisor de estágio (escola).

Segundo Pimenta e Lima (2004), a função do professor orientador do estágio será, à luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando: a realidade e o contexto da escola, a integração da universidade no cotidiano da escola, os saberes docentes dos estagiários e suas expectativas.

O supervisor de estágio tem o papel de propiciar condições para que o estágio se realize de maneira aprofundada e qualificada para o estagiário, para os alunos e para a escola, bem como trabalhar junto ao estagiário suas inseguranças e suas concepções, para que este encontre sua própria identidade profissional (MAZIERO; CARVALHO, 2012).

Sobre a identidade profissional Romanowski (2013, p. 308) aponta que ela se constrói socialmente: “[...] a partir do processo de formação, atuação profissional, organização da categoria profissional e do reconhecimento social.” Assim, a identidade docente se constitui ao longo da vida e se forma a partir das vivências acadêmicas e profissionais.

Moro e Carbello (2008) apontam as principais dificuldades encontradas na realização dos estágios nas escolas públicas do Paraná, de ensino Fundamental e Médio:

Poucas escolas interessadas em receber estagiários; dificuldade em acompanhar estágios por parte do coordenador de estágio; estágio considerado apenas como prática e atividade de conclusão de curso; dificuldade de garantir a relação teoria e prática; estágio organizado em partes fixas: observação, participação e regência; dificuldade quanto à observação, ficando o estagiário apenas como visitante; estágio transformado em momentos para preenchimento de fichas, relatórios, correção de atividades e outros; falta de relacionamento entre escola de formação e escola de 1ª a 4ª séries; dificuldade do aluno do noturno cumprir estágio e falta de um plano de estágio comprometido com a realidade existente (MORO; CARBELLO, 2008, p. 08).

Assim percebe-se que a realização do estágio é permeada de desafios, sejam eles de ordem burocrática, técnica e metodológica, cabendo ao aluno conjuntamente com o professor orientador buscar a melhor maneira de realizá-lo.

Mesmo diante do reconhecimento da importância da disciplina de estágio na formação de professores, percebe-se que o estágio nem sempre tem possibilitado momentos de atuação efetiva e protagonismo do estagiário. Pimenta e Lima (2004) assinalam nesta direção, apontando que o modo atual de realização dos estágios é baseado na informação, na observação, nos relatos e descrições, que coloca o licenciando na condição de mero expectador.

Nóvoa (2009) aponta que, em outras áreas como a medicina, a arquitetura e a engenharia, profissionais experientes têm um papel dominante na formação dos seus futuros colegas. Porém, o mesmo não ocorre com os professores:

A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens (NÓVOA, 2009, p. 36).

A esse respeito Souza e Guarnieri (2016) apontam que os estágios baseados na observação, sem que haja um planejamento conjunto entre o professor regente e o estagiário tendem a levar o futuro professor/pedagogo a trilhar dois caminhos:

[...] repetir acriticamente os mesmos procedimentos utilizados pelo professor observado, desconsiderando as particularidades de sua turma; ou condenar a postura do professor, alegando que durante o estágio aprendeu somente o que não se deve fazer em sala de aula (SOUZA; GUARNIERI, 2016, p. 629).

Nesta mesma perspectiva, Pimenta e Lima (2006, p. 08) apontam que o estágio muitas vezes “reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa”.

Durante a experiência vivenciada no estágio obrigatório (disciplina Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com carga horária de 120 horas, realizado no quarto ano do curso de Pedagogia da UFPR), tivemos que enfrentar a dificuldade de não ter espaço

para participar do planejamento da professora regente e não ter uma participação efetiva em suas aulas.

Guarnieri (2012) aponta que a resistência dos professores em aceitar que os estagiários possam intervir e interagir com as situações de ensino em suas aulas, é um comportamento recorrente, com ressalva às solicitações, para que o estagiário acompanhe um ou outro aluno que apresenta maiores dificuldades.

Souza e Guarnieri (2016) apontam que a dinâmica percebida nos estágios segue dois modelos principais: o estagiário acomoda-se em carteiras no fundo da sala de aula, isolado do restante da turma ou realizando atividades secundárias de cunho não pedagógico (distribuição de livros, recortes e colagens, entre outras).

Desse modo, a aprendizagem da docência está muitas vezes distante de ocorrer, devido a forma como os professores regentes percebem os estagiários.

3.2 AS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Nesse item pretende-se apresentar, a partir das ementas, quais os objetivos e carga horária de cada uma das disciplinas de estágio ofertadas pelo curso de Pedagogia da UFPR (currículo 2009).

A disciplina Prática Pedagógica A: Estágio em Docência na Educação Infantil é ofertada no terceiro ano do curso, durante um semestre. Possui carga horária de 120 horas distribuídas entre aulas teóricas na Universidade e práticas no campo de estágio.

O estágio na Educação infantil tem por objetivo possibilitar a análise crítica da prática pedagógica na Educação Infantil e o desenvolvimento da ação docente em projetos de intervenção pedagógica na perspectiva da pesquisa, ação e reflexão. (UFPR, 2009).

A disciplina Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental é ofertada no quarto ano do curso, durante um semestre. Assim como o estágio na Educação Infantil, o estágio no Ensino Fundamental

possui carga horária de 120 horas distribuídas entre aulas teóricas na Universidade e práticas no campo de estágio.

O estágio no Ensino Fundamental busca a análise crítica da prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou na Educação de Jovens e Adultos, bem como o desenvolvimento da ação docente em projetos de intervenção pedagógica na perspectiva da pesquisa, ação e reflexão (UFPR, 2009).

A disciplina Prática Pedagógica C: Estágio Supervisionado na Organização Escolar é ofertada no quinto ano do curso. Possui carga horária de 240 horas distribuídas durante o ano letivo (disciplina anual) e organizado entre aulas teóricas na Universidade e práticas no campo de estágio.

O estágio na Organização Escolar tem por objetivo, possibilitar a compreensão dos processos presentes na organização do trabalho pedagógico escolar na perspectiva teórico-prática. Assim, pretende-se que os estagiários possam compreender a dinâmica do trabalho pedagógico escolar e da ação do Pedagogo.

No currículo do curso de Pedagogia implementado em 2019, a disciplina Estágio em Docência na Educação Infantil passa a ser ofertada no segundo ano do curso e o Estágio em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental no terceiro ano, mantendo a mesma carga horária e objetivos.

Já o Estágio Supervisionado na Organização Escolar passa a ser ofertado no quarto ano e sofre redução de 50% da carga horária, passando a contar com 120 horas, mantendo os objetivos do currículo anterior.

Também ocorre a inserção e uma nova disciplina, Projetos Interdisciplinares para os anos iniciais, cuja oferta se dará no segundo semestre do quarto ano, contando com carga horária de 120 horas.

A disciplina supracitada tem por objetivo possibilitar o desenvolvimento de projeto envolvendo conteúdos e materiais didáticos, integrando as áreas de Ciências, Geografia, História e Matemática (UFPR, 2019).

4 DIFICULDADES ENCONTRADAS PELO PROFESSOR INICIANTE

O presente capítulo busca apontar, com base na revisão de literatura, algumas das principais dificuldades encontradas pelos professores no início da trajetória profissional docente.

Giovanni e Guarnieri (2014) elencam os principais desafios encontrados por professores no que se refere a articulação entre o momento da formação inicial e a profissionalização. Entre esses se destacam:

- Professores Iniciais são encaminhados para locais de vulnerabilidade social mais acentuada;
- Professores Iniciais assumem turmas que ninguém quer;
- Aprendizado com colegas de profissão se dá de modo assistemático, a escola não se organiza para isso;
- A Educação Infantil é mais desprestigiada, a professora ganha status ao assumir as séries iniciais;
- Os saberes práticos que circulam não são questionados pelos professores iniciais, mas incorporados a sua prática;
- Professores/as iniciais pouco reconhecem o aprendizado ocorrido na formação inicial.

Esses desafios evidenciados por Giovanni e Guarnieri (2014) mostram que o professor iniciante encontra inúmeros desafios que vão muito além do domínio dos conteúdos que estão ligados a cultura escolar³ e somente o tempo e a experiência os levará a superá-los.

Segundo Dias e André (2009), por muito tempo, a formação de professores esteve ligada à concepção de responder aos problemas da educação com as teorias e técnicas científicas, colocando a formação prática somente no final dos cursos de graduação, em segundo plano.

Para o profissional que está iniciando a carreira docente, a insegurança do como fazer e realizar o trabalho, é maior quando a formação não disponibilizou base teórica e prática suficiente para o exercício na profissão.

³ As práticas e normas realizadas na escola compõem a cultura escolar e dizem respeito ao seu funcionamento interno. Nesse sentido, a vivência na função docente se constitui pela adesão a um conjunto de práticas, códigos, valores a ela relacionados que compõem a cultura escolar (PENNA, 2014, p. 48).

Além disso, é com a inserção profissional prática no ambiente escolar que o professor vai aprendendo a ser professor e a construir a partir das experiências do dia a dia, sua identidade e saberes profissionais.

O início da carreira docente é geralmente marcado pelo choque de realidade, pois o professor iniciante é geralmente lançado no mundo de trabalho, sem obter um maior acompanhamento sistemático e/ou diferenciado por parte da coordenação pedagógica e direção escolar. Às vezes, até mesmo alguns colegas de trabalho se voltam para o iniciante com certa rispidez, falta de companheirismo e parceria, dificultando o relacionamento no ambiente escolar e dificultando ainda mais o processo inicial da carreira. (HUBERMAN, 2000).

Para Huberman (2000), o período que se estende até o terceiro ano de docência, é denominado de período de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência caracteriza-se pela vivência da complexidade da docência e pelas discrepâncias entre o que foi idealizado na formação inicial e a realidade da sala de aula.

Flores (1999) aponta que esse “choque de realidade” pode ser de ordem pessoal e contextual. No primeiro caso pode ser relacionado à escolha profissional equivocada ou a uma formação inadequada (demasiadamente teórica e pouco prática).

As causas contextuais dizem respeito as dificuldades encontradas no ambiente escolar, tais como: relações burocráticas, autoritárias e rígidas, isolamento no local de trabalho, escassez de equipamentos, sobrecarga de trabalho, pressão dos pais, entre outros.

Perrenoud (2002, p. 18 - 19) indica algumas características do professor em início de carreira:

1. Um principiante está entre duas identidades: está abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões.
2. O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico assumem enorme importância, mas eles diminuirão com a experiência e com a confiança.
3. O principiante precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira.
4. A forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão.
5. Ele passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento,

conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que “joga” com um número crescente de bolas.

6. Geralmente, ele sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos.

7. O iniciante está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional.

8. Ele não consegue se distanciar de seu papel e das situações.

9. Ele tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por eles.

10. O novo profissional mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com sua incompetência nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera.

A transição do estudante para o professor é um período relevante para a compreensão do processo de aprender a ensinar. Tardif (2000, p.229) destaca que este momento é “Uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos conhecimentos da experiência prática que os professores julgam sua formação anterior”.

É nesse período inicial da carreira docente, que mais se evidencia a relação teoria-prática e da qual parte a ideia, segundo Tardif (2000, p.238) do “aprender a trabalhar trabalhando”, correndo-se o risco da supervalorização do prático sem o suporte teórico para a reflexão.

Em estudo realizado com professores iniciantes Guarnieri (2000) constatou que a principal dificuldade das professoras está relacionada a relação entre teoria e prática, sendo que as entrevistadas relatavam insegurança para assumirem a sala.

Nesta mesma perspectiva, Anjos e Nacarato (2020) apontam a necessidade da criação de um programa, por parte das instituições formadoras, que realize um acompanhamento dos egressos dos cursos de licenciatura. Para que assim: [...] “o professor iniciante tenha o suporte acadêmico e pessoal para enfrentar as dificuldades postas principalmente pelas condições de trabalho” (ANJOS; NACARATO, 2020, p.18),

As autoras supracitadas também destacam a necessidade de acolhimento realizado pelas redes de ensino afim de auxiliar os professores em início de carreira.

4.1 PESQUISA DE CAMPO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO E AS DIFICULDADES NO INÍCIO DE CARREIRA

No encaminhamento metodológico optou-se pela pesquisa qualitativa de caráter exploratório, que de acordo com Gil (2008), busca proporcionar maior familiaridade com o problema, tal metodologia envolve levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas que tiveram experiência no problema pesquisado.

A pesquisa bibliográfica de acordo com Fonseca (2002, p. 32), “É feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. A pesquisa bibliográfica tem como objetivo permitir que o pesquisador conheça o que já se estudou sobre o assunto, assim como recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

A pesquisa exploratória que utiliza questionários e entrevistas de acordo com Gerhardt e Silveira (2009) possibilita obter diferentes respostas à mesma pergunta, possibilitando que sejam analisadas e comparadas a luz da bibliografia pesquisada.

Nesta pesquisa optou-se como instrumento de pesquisa pela entrevista elaborada utilizando o *Google* Formulário e encaminhada por e-mail para o grupo de estudantes/acadêmicos(as) do curso de Pedagogia da UFPR, envio este feito pela coordenação do curso de Pedagogia a pedido da pesquisadora do trabalho.

O público alvo da pesquisa foram os acadêmicos(as) do curso de Pedagogia cursando a partir do segundo ano, momento em que se iniciam as disciplinas de estágio (no currículo do Curso de Pedagogia de 2019).

O formulário enviado contém 24 (vinte e quatro) questões (ANEXO 1) de múltipla-escolha e questões abertas dissertativas que abordam o perfil do estudante, papel do estágio na formação docente e dificuldades encontradas na realização das disciplinas de estágio no Curso de Pedagogia da UFPR.

Ainda na etapa da construção da fundamentação teórica, foram definidas as categorias de análise que nortearam a construção do questionário.

As categorias definidas estão relacionadas a contribuição do estágio na formação docente e são apresentadas a seguir:

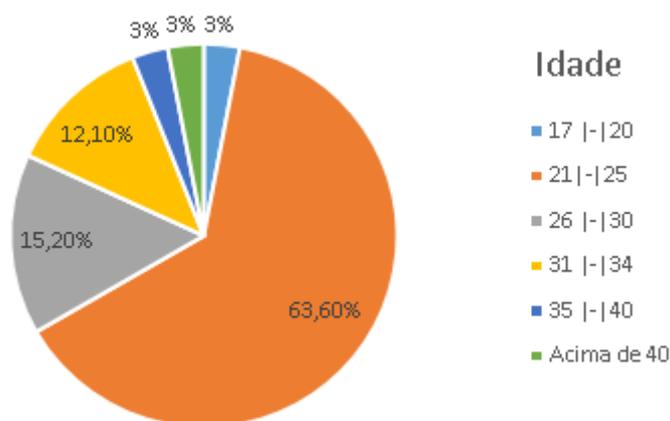
- 1) Contribuições do curso de formação inicial na prática docente.
- 2) Importância dos Estágios Supervisionados na formação docente.
- 3) Dificuldades encontradas na realização dos estágios.

A pesquisa foi enviada no dia 21 de setembro de 2020 e respondida voluntariamente por 33 (trinta e três) acadêmicos do curso de Pedagogia de diferentes períodos até a data de 28 de setembro de 2020.

Para manter a confidencialidade dos dados os entrevistados serão identificados como E1 a E33.

Dentre os respondentes 63,6% possuem idade entre 21 e 25 anos, 15,2% entre 26 e 30 anos, 12,1% entre 31 e 34 anos, 3% entre 17 e 20 anos, 3% entre 35 e 40 anos e 3% acima dos 40 anos. Estando a maioria dos respondentes entre a faixa etária de 21 a 25 anos (Gráfico 1).

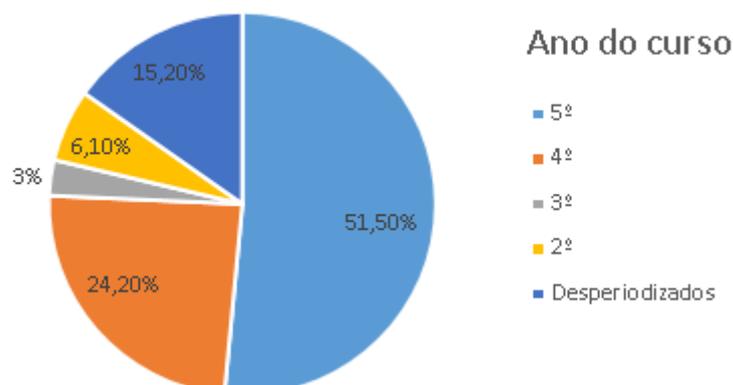
GRÁFICO 1: DISTRIBUIÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS ALUNOS ENTREVISTADOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR QUANTO A IDADE



FONTE: Formulário *Google* respondido pelos estudantes de Pedagogia da UFPR (2020).

Quanto ao ano em que os respondentes estão realizando o curso, 51,5% estão no 5º ano, 24,2% no 4º ano, 15,2% são alunos desperiodizados, 6,1% no 2º ano e 3% no 3º ano (Gráfico 2).

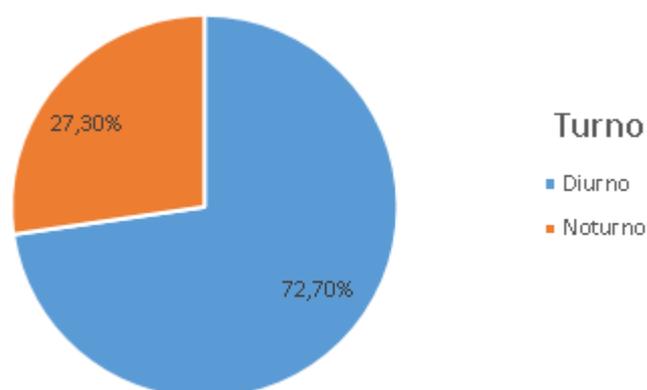
GRÁFICO 2: DISTRIBUIÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS ALUNOS ENTREVISTADOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR QUANTO AO ANO DO CURSO



FONTE: Formulário *Google* respondido pelos estudantes de Pedagogia da UFPR (2020).

No que se refere ao turno de estudo 72,7% dos respondentes são alunos do diurno e 27,3% do noturno (Gráfico 3).

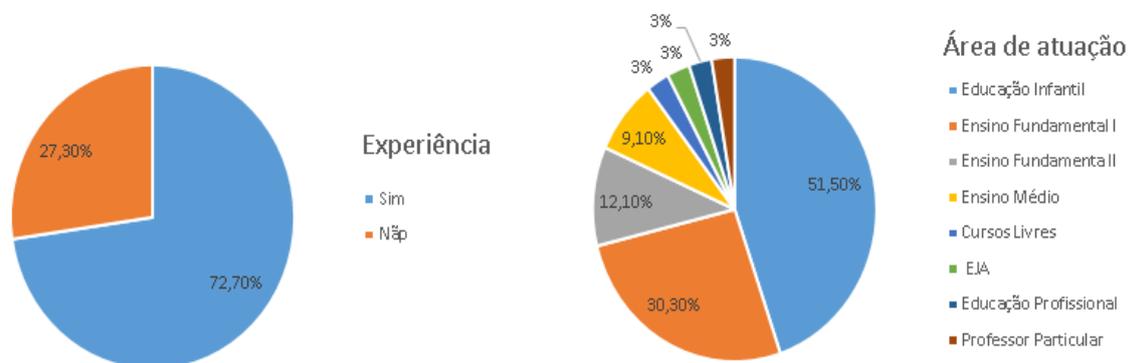
GRÁFICO 3: DISTRIBUIÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS ALUNOS ENTREVISTADOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR QUANTO AO TURNO DO CURSO



FONTE: Formulário *Google* respondido pelos estudantes de Pedagogia da UFPR (2020).

Quando questionados se possuíam experiência docente antes da realização do estágio obrigatório, dentre os alunos entrevistados, 27,3% não possuíam e 72,7% já atuaram na: Educação Infantil 51,5%, Ensino Fundamental I 30,3%, Ensino Fundamenta II 12,1%, Ensino Médio 9,1%, Cursos Livres 3%, EJA 3%, Educação Profissional 3% e Professor Particular 3% (Gráfico 4).

GRÁFICO 4: DISTRIBUIÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS ALUNOS ENTREVISTADOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR QUANTO A EXPERIÊNCIA DOCENTE



FONTE: Formulário *Google* respondido pelos estudantes de Pedagogia da UFPR (2020).

Esses dados sobre os alunos já possuírem experiência anterior ao estágio mostra que muitos alunos que cursam a Pedagogia acabam já atuando durante o curso na docência seja em estágio não obrigatório quanto em outras formas de trabalho que incluem: carteira assinada em instituições particulares e privadas, contratos temporários, concursados, entre outros. O dado revela também que muitos alunos(as) do Curso de Pedagogia necessitam trabalhar durante a realização do curso pela necessidade de apoio a renda familiar.

Dados presentes no PPP do curso de Pedagogia (2019), indicam que no ano de entrada no curso 74,26% dos alunos do diurno e 47,68% do noturno não trabalhavam e nem contribuíam financeiramente com a renda familiar (Tabela 1).

Se compararmos esses dados com o perfil do concluinte apresentado pelo questionário do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) 2014 (UFPR, 2019), vemos que 10,2% afirmam não ter uma renda e nem precisar ajudar no sustento da família.

A comparação entre os dados de ingresso e de conclusão em relação a essa questão, indica que o curso possibilita acesso ao mercado de trabalho, pois o número daqueles que contam com a ajuda dos familiares no início do curso (60,97% na média dos turnos) é quase seis vezes maior do que o que ocorre ao final do curso (10,2%).

TABELA 1: PERFIL DOS INGRESSANTES NO CURSO DE PEDAGOGIA (2016 – 2018) QUANTO A PARTICIPAÇÃO NA VIDA ECONÔMICA DO GRUPO FAMILIAR

	ANO 2016		ANO 2017		ANO 2018		MÉDIA	
	Aprovados manhã	Aprovados noite						
PARTICIPAÇÃO NA VIDA ECONÔMICA DE SEU GRUPO FAMILIAR	%	%	%	%	%	%	%	%
Não tenho trabalho nem contribuo para sustento da família	65,31	34,29	76,79	53,75	80,70	55,00	74,26	47,68
Trabalho unicamente para cobrir minhas despesas	16,33	22,86	10,71	12,50	3,51	21,25	10,18	18,87
Trabalho e contribuo em parte para o sustento da família	12,24	28,57	12,50	30,00	12,28	18,75	12,34	25,77
Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família	6,12	14,29	00	3,75	3,51	5,00	3,21	7,68

Fonte: PPP Pedagogia (UFPR, 2019, p. 13).

Partimos agora para a análise das contribuições do estágio na formação e prática docente pautados nas categorias de análise já apresentadas.

4.1.1 Contribuições do curso de formação inicial na prática docente

Para compor os dados desta categoria foram analisadas questões referentes a relação entre teoria e prática e a disciplina que mais contribuiu na realização do estágio.

Ao serem questionados(as) se os alunos(as) do Curso de Pedagogia conseguiram fazer a relação teoria e prática com os conhecimentos trabalhados nas disciplinas de estágio e a prática de sala de aula de estágio, 78,8% dos entrevistados apontaram conseguir fazer essa relação, como podemos observar na seguinte fala:

Acho que a gente aprende a teoria para embasar como as nossas ações vão se dar no chão da escola, e nisso a universidade contribui muito, pois a gente chega para fazer o estágio com um olhar diferenciado (E17).

Sim, foi primordial essa relação contribuiu e auxiliou muito nas dúvidas durante o estágio (E14).

Já para 15,2% dos entrevistados a relação teoria e prática se deu de maneira parcial, e para 6,1% tal relação não se fez presente.

Na Ed. Infantil teve mais conexão do Corsaro (2019), com o que diziam os pequenos, nos outros estágios bem pouco. Por outro lado, acho que isso tem mais a ver com o pouco conhecimento sobre a teoria... as metodologias, os "sujeitos" e outras baboseiras pós-modernas tiram o foco sobre a teoria que a universidade deveria proporcionar (E13).

Acredito que as orientadoras poderiam oferecer mais materiais voltados a essa prática, pois para quem não tem experiência diante a uma turma encontra muitas dificuldades para expor seus planejamentos (E20).

Acredito que aprendi mais o que não fazer no estágio do que aliar a teoria com a prática (E29).

Com relação as disciplinas que mais contribuíram destacam-se as Metodologias de Ensino (42,9%) e Psicologia da Educação (21,4%).

As Metodologias de Ensino têm por objetivo possibilitar aos acadêmicos(as) aprender as diversas maneiras de ensinar. Utilizando para isso metodologias adequadas para cada faixa etária e entendendo o processo de aprendizagem destas.

As metodologias, pois aproxima-se do que vivenciamos no estágio (E6).

As metodologias de ensino me ajudaram bastante a pensar como executar atividades em cada faixa etária (E7).

Metodologia do ensino da língua portuguesa, pois o professor explicou não só a sua matéria, mas como se portar em sala de aula e como aplicar a atividade (E9).

Didática e Metodologia ensino da educação infantil. A primeira auxiliou na construção de planejamentos de aula e escolha de metodologias adequadas para cada turma. A segunda delineou a concepção de criança e infância e a reflexão sobre a ação pedagógica (E28).

Metodologias em geral, pois permite novas abordagens da prática pedagógica (E31).

O estudo da Psicologia da Educação possibilita compreender melhor nossos alunos. Amaral (2007, p. 02) aponta que: “Um bom professor é aquele que tem um conhecimento profundo do conteúdo que deve ministrar, mas também sabe lidar com sua turma, de modo a envolvê-la no processo de aprendizagem”.

A disciplina de Psicologia, me ajudou a ter um olhar mais empático (E2).

Psicologia da Educação, pois compreendi melhor as fases e o tempo de cada criança de acordo com a idade, o que proporcionou melhores estratégias de ensino em cada fase que tive experiência (E20).

Um ponto importante apresentado nesta questão foi o fato de 28,6% dos entrevistados apontarem que todas as disciplinas têm sua contribuição no momento da realização do estágio.

Acredito que todas fazem parte de um conjunto e fazem a diferença na hora do estágio (E17).

Sempre utilizamos um pouco de cada disciplina, todas em algum momento fazem parte de algo que vivenciamos nos estágios (E33).

Também foram citadas as disciplinas de Alfabetização, Didática, Estudos da Infância, Função Social do Pedagogo, Neurociência, e Políticas Públicas e Movimentos Sociais como disciplinas que contribuíram para a realização do estágio.

4.1.2 Importância dos Estágio Supervisionado na formação docente

Para compor os dados desta categoria foram analisadas questões referentes a contribuição dos estágios na formação docente, pontos positivos na realização, e os elementos que poderiam ser modificados para aumentar sua efetividade.

Questionados se os estágios contribuíram com a sua atuação como docente, 90,9% apontaram que sim, 6,1% acreditam que contribui parcialmente e 3% apontam não perceberem contribuição em sua atuação.

As principais contribuições apontadas pelos entrevistados referem-se a: possibilidade de aliar teoria e prática, observar e planejar a aula, conhecer a organização da escola e como agir em sala de aula.

Neste sentido Pimenta e Lima (2006) apontam que o estágio é atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Assim, [...] “o trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (PIMENTA; LIMA, 2006, p.14). Tais contribuições podem ser observadas das seguintes falas:

A partir do estágio pude vivenciar a teoria com a prática e aplicar algumas coisas e outras vi que não serviam (E 3).

Em como agir com as crianças e principalmente como não agir, mostraram os limites e possibilidades de atuação (E 22).

Toda experiência é válida, sei o que me ajudou a melhorar em minhas ações com as crianças, passei a ter um olhar mais crítico voltado a minha prática e a prática dos profissionais que atuam junto a mim (E33).

Um entrevistado apontou não perceber contribuição efetiva do estágio, por não ter acesso a parte burocrática e de planejamento inerente a profissão. O entrevistado aponta que:

O estágio mostra uma realidade muito diferente, apenas vemos a prática docente, mas todo o planejamento e as imposições sobre o professor ficam escondidas, só me dei conta disso quando fui trabalhar em uma escola (E 11).

Dentre os trinta e três entrevistados, duas pessoas apontaram a contribuição parcial do estágio relacionando este fato ao pouco preparo para a prática docente:

Trouxeram o mínimo de inserção no campo profissional. Por outro lado, acredito que meu trabalho, que não é docente, me dá uma ideia muito mais próxima da realidade escolar do que os estágios (E 13).

Me ajudaram com relação a elaboração dos planos de aula, com a prática em si não (E 15).

Seis entrevistados destacaram a importância de ter acesso a realidade da escola pública, assim apontando a relevância do estágio obrigatório. Tal afirmação pode ser observada na fala dos entrevistados:

[Os estágios] contribuiriam sim, principalmente por ser em escolas públicas como só havia conhecido o particular dá um choque de realidade (E 27).

A visão que temos no estágio obrigatório nos possibilita associar a teoria à prática, o que muitas vezes não é possível em escolas particulares nas quais somos tratadas como "tias", cuidando somente das trocas e alimentação (na educação infantil), não sendo parte integrante do planejamento e execução das atividades (E 23).

Percebi que há uma diferença na atuação dos professores de escolas públicas e privadas. [...] Verifiquei que na escola pública existia mais liberdade, as atividades eram pensadas focando nas crianças e não nos pais. Tudo era feito com muita responsabilidade, eu me sentia mais

em casa, parecia que aquela escola, as crianças, as pessoas que trabalhavam lá faziam parte da minha família (E 33).

O principal ponto positivo apontado na realização do estágio refere-se as novas experiências proporcionadas pelo contato com professores da escola pública na rede municipal e estadual, equipe pedagogia e direção, tendo acesso a turmas e modalidades de ensino que ainda não conheciam (66,6%).

Quando fiz a prática de OTP tivemos que trabalhar com as pedagogas, ainda quando fazia Educação Física. Foi uma prática muito proveitosa, pois permitiu conhecer a dinâmica das instituições, a realidade escolar por inteiro, participamos de reuniões pedagógicas, reuniões de pais, entre outros (E12).

Como estudo no noturno, o principal ponto positivo foi conhecer a EJA e compreender os diferentes sujeitos que fazem parte dessa modalidade de ensino (E18).

Um fator importante para 21,4% dos respondentes foi a liberdade para planejar suas atividades e aprender a organizar a turma e o tempo.

Possibilidade de planejar e colocar em prática atividades, aprendendo pontos como: dividir a turma em pequenos grupos, de acordo com o número de crianças que acredito ser viável de mediar a atividade ao mesmo tempo; qual o tempo necessário para as atividades, etc, além de conhecer a rotina das crianças e professoras de um CMEI (E30).

Outro destaque apontado por 12% dos entrevistados foi a dedicação dos profissionais da escola em fazer o seu melhor, isso pode ser identificado na fala:

Foi incrível perceber o trabalho excelente que as profs faziam com pouca condição material e financeira. Aprendi que não podemos nos limitar a isso, não quer dizer que não devemos lutar por melhor qualidade! (E1)

Quando questionado sobre que aspectos poderiam ser modificados para que o estágio contribuísse ainda mais para sua formação, 20% apontaram a necessidade de mais encontros presenciais na universidade para que pudessem ser compartilhadas as experiências vivenciadas.

Outro ponto indicado por 20% dos entrevistados é a necessidade de uma participação mais efetiva do orientador da UFPR no campo de estágio, especialmente no Ensino Fundamental, com mais visitas ao campo.

Estreitamento entre a universidade e os campos de estágio. Por mais que as professoras nos orientem a respeitar e estabelecer uma boa relação com as escolas, muitas vezes as professoras não vão até os campos de estágio (E7).

Três sugestões foram apontadas por 12% dos entrevistados: que as aulas da disciplina de estágio em geral abordassem mais a prática e situações reais de sala de aula; que a carga-horária das disciplinas de estágio fossem maiores ou melhor organizadas, que houvesse menos carga-horária destinada a observação e mais para a regência. Dentre outros aspectos, foram citados:

Ser mais prático, a carga horária de observação é desproporcional a de atuação, principalmente no EF. Uma sugestão interessante seria intercalar as regências com os encontros na UFPR, para que possamos compartilhar as experiências (E19).

Mais momentos de formação para a prática escolar. Eu particularmente sou muito tímida, tive que trabalhar isso com as práticas de estágios não obrigatórios (E20).

A questão de tempo, estenderia um tempo maior para realização do estágio, entendo que tem muitas pessoas que não trabalham na área, então seria um momento bom para criar experiências, um momento para ter contato (E21).

Também foram citadas, atrelar o estágio ao trabalho (8%), ter carga-horária fora de sala de aula para poder acompanhar o planejamento do(a) professor(a) regente e reuniões pedagógicas (4%), ter escolas pré-definidas em todos os estágios (4%) e menor carga-horária (4%).

Após as análises das entrevistas foi possível perceber que os estudantes reconhecem que há uma grande contribuição do estágio supervisionado em sua formação, que conseguem observar a relação entre teoria e prática, assim como a contribuição de todas as disciplinas de estágio em sua prática.

Os principais problemas apontados pelos entrevistados na realização do estágio referem-se a: carga horária excessiva de observação e pequena de regências, pouco apoio dos profissionais da unidade de estágio, supervisão na escola pouco eficiente, poucos encontros na universidade para compartilhar as experiências vivenciadas no estágio e escassez de momentos em que são discutidos como tratar situações reais de sala de aula.

4.1.3 Dificuldades encontradas na realização do estágio

Para compor os dados desta categoria foram analisadas questões referentes aos pontos negativos da realização do estágio na escola e as dificuldades encontrada em sua realização. Nesta categoria também foram apontados os desafios da realização do estágio em tempos de pandemia.

No que se refere aos pontos negativos apontados na realização dos estágios, os principais elementos referem-se a: estrutura da instituição em que foi realizado o estágio (física, condições materiais, rodizio de docentes e número de alunos por turma), a postura da professora/pedagoga do campo de estágio (pouco receptiva ou pouco compreensiva com os alunos) e a orientação da UFPR (poucos encontros e orientações).

É sabido que a estrutura das instituições educacionais públicas brasileiras na maioria das vezes é precária e carece de investimento, tanto na ordem de infraestrutura, quanto na valorização dos profissionais da educação (formação, condições de trabalho e plano de carreira). Estes elementos prejudicam a qualidade da educação e, sem dúvidas, devemos reivindicar mudanças nestas estruturas.

Neste trabalho iremos focar em elementos que geralmente prejudicam o andamento do estágio e podem ser modificados com intervenção da instituição formadora, sejam eles na adequação do plano de estágio ou em contato com o campo. Dentre os elementos apontados pelos entrevistados destacamos as seguintes falas:

Muitas vezes não fazíamos nada na escola durante o período de estágio, os pedagogos tinham receio e nos deixavam de lado (E3).

O estágio do Ensino Fundamental foi na EJA e eu dei meia aula lá. Não me mostrou nem como trabalhar com a EJA e menos ainda como trabalhar com os pequenos (E13).

É um estágio muito voltado para a observação e pouquíssimo para a prática. Para quem já teve contato com a Educação Infantil acaba sendo tranquilo, mas para quem nunca teve contato acaba sendo muito vago (E15).

Às vezes as professoras pediam para fazermos mais os serviços de higiene pessoal das crianças e alimentação do que a contribuição nas atividades ou momentos em sala com as crianças, o que muitas vezes podia contribuir e muito para nossa prática futuramente (E20)

Nos relatos acima percebe-se que por vezes o campo de estágio não possibilita ao estagiário uma participação efetiva, oferecendo poucas oportunidades de atuação em situações pedagógicas, relegando a execução de funções de cuidado a higiene da criança somente.

Um ponto importante para a realização do estágio refere-se a postura do orientador da universidade, que deve ser presente e orientar para solucionar pequenos conflitos que possam ocorrer durante a realização das atividades.

No Estágio do Ensino Fundamental tivemos pouca orientação e faltou a presença da professora da Universidade no campo de estágio (E7).

Os sentimentos das crianças não são levados em conta na maioria das situações, o que aumenta até o nível de grosseria por parte das professoras [da escola], que as vezes parecem esquecer que estão lidando com crianças e não com adultos (E20).

Me senti um pouco perdida em como mediar situações específicas de brigas entre as crianças, e senti muita dificuldade com uma aluna autista, senti que precisava relembrar as aulas de Educação Especial, pois estava um pouco desorientada (E23).

No geral, as orientações foram boas. Entretanto, um estágio específico deixou a desejar. Creio que a comunicação - sobretudo respeitosa - em qualquer tipo de orientação é essencial (E26).

As falas descritas acima nos mostram a necessidade se repensar alguns elementos do estágio, para que ele se torne cada vez mais efetivo e possibilite ao estudante uma atuação efetiva, uma orientação assertiva, que atenda os anseios do estudante neste momento novo e repleto de desafios.

Nesta perspectiva, André *et al.* (2017), apontam para a importância do apoio pedagógico, afetivo, cognitivo aos professores iniciantes.

Os professores se ressentem de que, em geral, não contam com o suporte da direção ou da coordenação pedagógica, sentindo-se “órfãos” em momentos de dúvida ou de dificuldades na condução do trabalho de sala de aula” (ANDRÉ *et al.* 2017, p. 519).

Um dos pontos negativos apontados por um estudante refere-se a dificuldade da instituição escolar em aceitar um profissional homem na Educação Infantil: “Rejeição de Educadores (homens) pela Equipe de Gestão Escolar” (E32).

Segundo dados do Censo Escolar de 2017, apenas 3,4% dos professores do segmento são homens (CAETANO, 2019). Este ponto mostra a

dificuldade de nossa sociedade em entender na Educação Infantil, que o educar e cuidar são indissociáveis e essas funções devem ser exercidas por profissionais qualificados independente do sexo.

Outro ponto elencado refere-se a dificuldade para o estudante trabalhador conciliar o trabalho com o estágio da Educação Infantil cuja realização se dá exclusivamente no turno da manhã.

Um ponto negativo é o tempo. Não dá para fazer se o teu chefe não for muito compreensivo e deixar tu faltar dois dias por semana no trabalho (E13).

O curso de Pedagogia apresenta como perfil a participação de estudantes trabalhadores, segundo dados do perfil do egresso 52,32% dos candidatos do noturno trabalhavam quando do ingresso no curso (UFPR, 2019).

Este fato dificulta a realização dos estágios, e necessita muito jogo de cintura do estudante trabalhador.

Quando questionados sobre as maiores dificuldades encontradas na realização do estágio, os principais pontos levantados referem-se: medo/insegurança devido a inexperiência, planejar e pôr em prática, dificuldade de conciliar estágio e trabalho, relação com o professor do campo de estágio e orientador da UFPR. Tais elementos podem ser observados nas seguintes falas:

Acho que a relação com os professores da escola, por enxergar a gente como uma espécie de vigia do seu trabalho. Mas também o próprio trabalho docente, visto que quem não tem experiência, em primeiro momento é tudo difícil (E17).

Na prática dos estágios, não conseguimos exercer de fato uma autonomia, devido as regentes não abrirem muitas brechas. Muitas escolas aceitavam nosso estágio, mas não deixavam exercer totalmente nossas propostas (E20).

Como já citado no tópico anterior, a relação com a regente do campo de estágio pode ser conflituosa quando esta não compreende sua função em auxiliar no trabalho do estudante (professor em formação) e compreender que um dia ela também realizou estágio e precisou de acolhimento. Alguns pontos citados pelos estagiários(as) foram:

Um pouco de desorganização por parte das orientadoras e das escolas em que os estágios foram realizados (E5).

Dificuldade de ser aceita pelos regentes. Eles nos veem como espiões e demoram para confiar em nós e nos dar espaço em sala de aula (E9).

A aula que ministrei não foi tão bem aceita pela equipe do CMEI, foi considerada muito conturbada porque levei materiais que sujavam/faziam bagunça. O abismo encontrado entre teoria e prática foi bem impactante também, pois diversas premissas que aprendi como "as melhores" não eram aplicadas ou sequer pensadas pela equipe do CMEI (E25).

Em alguns casos seria necessário a intervenção da universidade para resolver os conflitos ou mesmo a mudança de campo, como pode ser observado na seguinte fala:

No fundamental I nós fomos nitidamente mal recebidas e maltratadas, casos graves, pelas diretoras e pedagogas da escola. Foi a pior experiência que já tive com educação, influenciou muito na minha saúde emocional, não é exagero. Também foi difícil presenciar as relações destrutivas com os alunos. Foi muito complicado tirar força nessas manhãs para ir até um lugar em que todo dia você é mal-encarada e ter a certeza que vai ouvir comentários negativos e receber implicância gratuita, no meu caso também coação e ameaça por testemunhar uma ilegalidade. Quando as pedagogas e professoras são acolhedoras o estágio se desenvolve de forma totalmente diferente. Em OTP tivemos as melhores pedagogas, mas logo veio a pandemia. A parte mais desafiadora e desgastante do curso, na minha vida acadêmica, foram os estágios obrigatórios, atrapalha nosso emprego e toda a rotina diária essa jornada tripla entre aula presencial, estágio e trabalho remunerado (E22).

Também foi reiterado a necessidade de maior participação e acolhimento do professor orientador da universidade, possibilitando uma orientação que atenda às necessidades dos acadêmicos(as).

Um elemento importante refere-se a insegurança que os acadêmicos(as) encontram na realização da regência, devido a inexperiência, que só será resolvida com a prática. Algumas falas dos(as) estudantes de estágio:

Minha timidez, falta de prática, medo de fazer as coisas erradas (E23).

Acredito que questões bem práticas, que não vemos muito na faculdade, como: sabermos filtrar as brincadeiras de acordo com a base teórica que temos; questões de higiene das crianças, de desfralde, hora do sono, como escolher livros para contação de histórias, etc (E30).

Realização do planejamento para crianças tão pequenas que antes nunca tínhamos tido contado (E21).

Também foi relatado a dificuldade do(a) estudante/acadêmico(a) trabalhador(a) em conciliar o trabalho, o estágio e as demais atividades do curso.

Para quem trabalha o dia todo, o quarto ano é um ano de zumbi. Você não dorme para dar conta de ir pro estágio, trabalhar e ainda fazer os mil trabalhos que não tem avaliação e respostas na universidade. Só o aluno se mata de escrever e o prof. coloca um "visto", não dá nem nota as vezes e, menos ainda, não contribui com uma resposta ou um comentário sobre o que você escreveu (E13).

Percebe-se nos relatos supracitados dificuldades de diversas ordens, desde as relacionadas ao choque de realidade referente aos desafios da docência, quanto as provocadas pela não aceitação de suas propostas de trabalho.

As dificuldades encontradas referem-se sobretudo, à diferença entre aquilo que é aprendido durante os cursos de formação inicial e aquilo que é encontrado no cotidiano das escolas. Segundo Mariano (2012, p.81): “Em síntese, os principiantes percebem que os ideais almejados durante a formação inicial pouco, ou em nada, correspondem à realidade cotidiana da sala de aula”.

Quando questionados sobre a realização do estágio em tempos de Pandemia⁴, os acadêmicos(as) relataram encontrar pontos positivos e negativos. Como pontos positivos a possibilidade de aprofundamento teórico de diversas temáticas que a docência e o trabalho pedagógico.

OTP, tem sido bacana, todo mundo está dando seu máximo, não é a mesma coisa que presencial claro, mas os esforços e dedicação dos professores têm feito ser algo leve (E2).

Mesmo com aulas remotas, estão sendo oportunizadas reflexões importantes e, sobretudo necessárias. As aulas remotas estão sendo produtivas e os temas bem explorados - na medida do possível (E26).

A interação com a turma e a professora, as trocas de experiências, os diálogos, as Lives muito interessantes, os materiais, os textos, as atividades, a dedicação e o foco da professora, a atenção dela para com todos/as. Só acho ruim o abstrato não ir a campo (E33).

⁴ Em março de 2020 as atividades acadêmicas presenciais foram suspensas em todas as redes de ensino brasileiras devido a Pandemia da COVID-19, doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Dados apurados em 18 de outubro de 2020 apontam para 1.208.455 mortes no mundo e 160.272 mortes no Brasil (BRASIL, 2020).

Como ponto negativo foram apontados a impossibilidade de estar na escola e pôr em prática tudo que é discutido na universidade.

Na verdade, o estágio tem sido um peso para mim, todas as leituras, pois estou trabalhando mais do que se estivesse tudo normal. Além de faltar a experiência no campo, visto que estudamos MUITO POUCO sobre a faixa etária compreendida no estágio, durante o curso, no caso da OTP (E1).

Não ter contato real com os estudantes de sala de aula [no estágio do Ensino Fundamental]. (E17).

O estágio [na educação infantil] está sendo muito bem orientado, acredito que a maior dificuldade é pensar em crianças fictícias, pois não temos uma turma realmente para observar e interagir, para quem já possui experiência na escola fica mais fácil, mas para quem não tem este contato acredito que fica um pouco mais complexo refletir sobre estas dinâmicas. (E12).

Os relatos nos mostram que mesmo diante das dificuldades impostas pela pandemia, estudantes e professores tem se reinventado para continuar os estudos. Assim como toda mudança é cercada por postos positivos (aprofundamento teórico) e negativos (impossibilidade de se estar no campo de estágio).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estágios no Curso de Pedagogia se constituem em um momento ímpar, no qual o estudante em formação tem a oportunidade de experienciar, sob orientação, situações reais de sala de aula e organização do trabalho pedagógico.

A presente pesquisa teve por objetivo geral analisar as contribuições do estágio supervisionado na formação e prática do professor iniciante. Buscou-se analisar as dificuldades encontradas pelo professor iniciante (estudante em formação) em sua prática docente e o papel da Universidade como instituição formadora.

O estudo teve como objetivos específicos: 1) Aprofundar estudos sobre a formação inicial de professores que contemplem discussões, pesquisas e as políticas de formação de professores. 2) Realizar um levantamento sobre as principais dificuldades encontradas por acadêmicos(as) em formação no processo de ensino aprendizagem e organização do trabalho escolar. 3) Verificar a contribuição do Estágio nos cursos de licenciatura e sua influência na prática do professor iniciante.

Para atingir os objetivos supracitados optou-se como encaminhamento metodológico pela pesquisa qualitativa de caráter exploratório. Tal metodologia envolve levantamento bibliográfico e entrevistas.

As entrevistas foram realizadas com trinta e três estudante do curso de Pedagogia que realizaram ou estão realizando algum dos três estágios obrigatórios presente na matriz curricular do curso, a saber: Prática Pedagógica A – Estágio em Docência na Educação Infantil, Prática Pedagógica B – Estágio em Docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Prática Pedagógica C – Estágio na Organização Escolar.

Com base na fundamentação teórica, foram definidas as categorias de análise que norteariam o questionário, são elas: 1) Contribuições do curso de formação inicial na prática docente; 2) Dificuldades encontradas na realização do estágio; 3) Importância dos Estágio Supervisionado na formação docente.

Com relação as contribuições do curso de formação inicial na prática docente foram possíveis observar que os entrevistados percebem grande contribuição do estágio supervisionado em sua formação. Dentre os

entrevistados 78,8% apontaram conseguir observar a relação entre teoria e prática.

Quando questionados sobre a disciplina que mais contribui para realização dos estágios, receberam destaque Metodologias de Ensino (42,9%) e Psicologia da Educação (21,4%). Um ponto importante apresentado nesta questão foi o fato de 28,6% dos entrevistados reconhecerem que todas as disciplinas têm sua contribuição no momento da realização do estágio.

No que se refere as dificuldades encontradas na realização, foram apontadas dificuldades de diversas ordens, desde as relacionadas ao choque de realidade referente aos desafios do início da docência, quanto as dificuldades de aceitação do professor do campo de estágio e orientação por parte da universidade.

Também foram relatadas as dificuldades do estudante trabalhador em realizar os estágios do Curso de Pedagogia da UFPR conciliando com trabalho e as obrigações das outras disciplinas do curso.

Foi possível perceber que por vezes o campo de estágio não possibilita ao estagiário uma participação efetiva, devido à grande carga horária de observação e a pouca abertura dada pelos orientadores no campo, oferecendo assim poucas oportunidades de atuação em situações pedagógica.

Um ponto fundamental para a realização dos estágios refere-se a postura do orientador da universidade, que deve ser presente tanto nas visitas a instituição quanto no contato constate com os orientandos, a fim de orientar para solucionar pequenos conflitos que possam ocorrer durante a realização das atividades.

Quando questionados sobre a realização dos estágios durante a Pandemia, os entrevistados destacaram o empenho dos professores em aproximar os acadêmicos(as), ainda que remotamente da realidade vivenciada nas escolas e seus desafios.

Foram apontados pelos entrevistados como pontos positivos a possibilidade de aprofundamento teórico que não ocorreu em estágios anteriores e negativos a impossibilidade de se estar no campo de estágio e vivenciar o cotidiano da escola.

No que se refere a importância dos Estágio Supervisionado na formação docente, questionados se os estágios contribuíram com a sua atuação como

docente, 90,9% apontaram que sim, destacando a possibilidade de aliar teoria e prática, observar e planejar a aula, conhecer a organização da escola e como agir em sala de aula.

A partir das análises realizadas a pesquisa buscou responder a seguinte questão: Qual a contribuição dos estágios supervisionados na formação do professor e as principais dificuldades encontradas no início da carreira?

Foi possível observar com base na revisão de literatura que os cursos de formação inicial têm buscado formar um profissional qualificado e atento a realidade dos alunos, sendo capaz de eleger as estratégias mais adequadas de ensino-aprendizagem, considerando a diversidade dos alunos, as diferentes faixas etárias e suas especificidades.

A Resolução 02/2019 manteve a carga horária mínima de quatrocentas horas em situação real de trabalho em escola, com o objetivo de ampliar o contato com a realidade da escola pública.

Na análise das entrevistas foi possível notar que os estágios supervisionados têm contribuído para a prática docente na medida que possibilitam ao estudante interagir em situações reais de ensino, assim como planejar suas ações.

Quando questionados se os estágios contribuíram com a sua atuação como docente, 90,9% apontaram que sim, 6,1% acreditam que contribui parcialmente e 3% apontam não perceberem contribuição em sua atuação.

Diante do exposto, percebe-se que os professores em início de carreira necessitam ser atendidos em questões específicas, que envolvem a reflexão sobre a sua prática e um olhar permanente e cuidadoso com os estudantes/alunos da escola, respeitando suas experiências e expectativas.

Defende-se nessa pesquisa a formação inicial e continuada para uma atuação competente e comprometida. O acompanhamento do trabalho desses docentes, deve ter como foco central o desenvolvimento profissional tendo em vista a complexidade de demandas impostas a carreira docente na atualidade.

REFERENCIAS

AMARAL, V. L. **A Psicologia e sua importância para a educação**. Natal: EDUFRN, 2007. 208 p. Disponível em: <http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Psicologia_Educacao/Psi_Ed_A01_J_GR_20112007.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006.

ANDRÉ, M; CALIL, A. M. G; MARTINS, F. P.; PEREIRA, M. A. L. O papel do outro na constituição da profissional idade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.2, p. 505-520, jun./ago. 2017. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2231#:~:text=Os%20depoimentos%20evidenciaram%20que%20as,e%20afetam%20sua%20identidade%20profissional>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

ANJOS, D. D. dos; NACARATO, A. M. Uma professora em início de carreira: narrativas sobre as tensões em seu desenvolvimento profissional. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-20, e4275120, jan./dez. 2020. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4275/1092>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: História, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 42, p. 94 - 112, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2/2015**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de

Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

CAETANO, C. Onde estão os homens na educação infantil? **Papo de homem**, ago. 2019. Disponível em: <<https://papodehomem.com.br/onde-estao-os-homens-na-educacao-infantil/>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F; CARVALHO, A. M. A. (orgs). **Teoria e prática na conversa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 32-50.

DIAS, H. N; ANDRÉ, M. A incorporação dos saberes docentes na formação de professores. **Revista Internacional de Formação de Professores**, [S.l.], p. 194-206, ago. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/433/346>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

FLORES, M. A. (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 12, n. 1, 1999. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/564/1/MFlores.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, set. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (orgs). **Métodos de Pesquisa**. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOVANNI, L. M; GUARNIERI, M. R. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, L. M; MARIN, A. J. (Orgs.). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara, SP. Junqueira & Marin: 2014.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, N. G. A educação na Universidade Federal do Paraná: elementos sobre sua trajetória histórica. In: VIEIRA, C. E. (Org.); GONÇALVES, N. G. (Org.). **Setor de Educação e Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná (1938-2014)**: histórias, memórias e desafios contemporâneos. 1. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2016. v. 1. 278p.

GOOGLE NOTÍCIAS. **Coronavírus (COVID-19)**. Disponível em: <<https://news.google.com/covid19/map?hl=ptBR&mid=%2Fm%2F02j71&gl=BR&ceid=BR%3Apt-419>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

GROCHOSKA, M. A. **Políticas educacionais e a valorização do professor**: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR. 269f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

GUARNIERI, M. R. **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000.

GUARNIERI, M. R. Permanências e novos desafios da formação inicial: contribuições da didática e práticas de ensino na preparação de professores. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Orgs.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores** – livro 2. 1 ed. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2012, v. 1, p. 107-120.

HEGETO, L. C. F. Os conhecimentos didáticos na formação de professores. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 11, n. 20, p. 89-108, 12 jul. 2019.. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/189/191>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

HEGETO, L. C. F. **História da Formação de Professores em Maringá**: a Escola Normal Secundária entre as décadas de 1950 e 1970. 2007. 189 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

HEGETO, L. C. F. Os conhecimentos didáticos na formação de professores. **Formação Docente**, v. 11, p. 89-108, 2019. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/189/191>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

HEGETO, L. C. F.; LOPES, D. C.; CAMARGO, C. J. Conhecimentos didático-pedagógicos: sentido e uso do planejamento. **Revista Transmutare**, v. 2, p. 211-227, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/8715/5785>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2941/2676>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

MARIANO, A. L. S. Aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas? **Revista Exitus**, v. 2, p. 79-94, 2012. Disponível em: <<http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/67/67>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

MAZIERO, A. R. CARVALHO, D. G. de. A contribuição do supervisor de estágio na formação dos estagiários. **Acta Scientiae**, v.14, n.1, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/212/197>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

MIZUKAMI, M. G N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R; MIZUKAMI, M. G N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 2003, p. 57 – 91.

MORO, L. A. L. A; CARLELLO, S. R. C. Desafios e possibilidades nas aulas de estágio supervisionado. **Cadernos PDE**, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2196-8.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

MUNHOZ, F. G. **Sujeito professor, repertórios e agências docentes no século XIX**. USP: 2012. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=260215>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. EDUCA: Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, O. B. O diário na prática de ensino. In: 16º Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas. **Anais do XVI Cole**, 2007. v. 16. p. 1-9. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem12pdf/sm12ss09_06.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

PENNA, M. G. O. Professor iniciante: considerações sobre aspectos do habitus familiar e a socialização na docência. In: GIOVANNI, L. M; MARIN, A. J. (Org.). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. 1ed.Araraquara: Junqueira & Marin, 2014, v. 1, p. 45-60.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999, p. 7.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. **Nuance**, v. 3, n. 3, 1997. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**. v. 3, n. 3, p.5-24, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

ROMANOWSKI, J. P. A. A aventura de formar professores. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a20.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abril 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de Currículum y formación del profesorado**, 2005. Disponível em: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

SILVA, M. S. P. Mudanças nos marcos regulatórios da educação brasileira no período de 2003 a 2010: uma análise das alterações na constituição federal e na LDB. **III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**, ANPAE, 2012. Disponível em: <https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarceloSoaresPereiraDaSilva_res_int_GT7.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

SOUZA, N. C. A. T; GUARNIERI, M. R. O lugar da prática na formação inicial de professores: o conceito de preparo prático em contextos de inserção à docência no Brasil. **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação**, 11(2), 625-643, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8465>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

TARUNI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas-SP, v. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

UFPR. **Cursos da UFPR em ordem alfabética e seus respectivos Setores ou Campus.** Disponível em: <<http://www.prae.ufpr.br/prae/wp-content/uploads/2017/01/Cursos-e-Setores-UFPR.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

UFPR. **Ementa do curso de Pedagogia:** currículo 2009. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1fwNSUpw0M8i1zP3Xdnxhx7YIBSYzqPBu/view>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

UFPR. **Ementa do curso de Pedagogia:** currículo 2019. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1RBAIUyAJ6VJSyUq27ino5V063fYngCh/view>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

UFPR. **Projeto Político Pedagógico e Proposta Pedagógica Curricular do curso de Pedagogia – 2009.** Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1I0ISfUikMUEojtkMeI0PupCuZPagj7vc/view>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

UFPR. **Projeto Político Pedagógico e Proposta Pedagógica Curricular do curso de Pedagogia – 2019.** Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1RmlEYGQ14ukeFj38085jzzoAitPdVM1e/view>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

UFPR. **Projeto Político Pedagógico – Licenciaturas 2019.** Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ODtiy2GPaDSQEjn00ND5VzgA4AlphVSp/view?usp=sharing>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

ANEXOS

ENTREVISTA ENCAMINHADA AOS ACADÊMICOS(AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA – UFPR

- 1) Idade?
- 2) Curso de Graduação?
- 3) Ano do curso?
- 4) Turno em que estuda?
- 5) Qual disciplina de estágio já realizou?
- 6) Já possuía experiência como docente antes da realização do estágio? Se sim, em qual nível?
- 7) Está atuando nesse momento como docente? Em qual disciplina/modalidade?
- 8) Os estágios contribuíram com a sua atuação como docente? Justifique.
- 9) Qual a disciplina do curso mais contribuiu para a realização do estágio? Por que?
- 10) Você conseguiu fazer a relação teoria e prática com os conhecimentos trabalhados nas disciplinas de estágio e a prática de sala de aula de estágio?
- 11) Qual foi a maior dificuldade encontrada na realização do estágio?
- 12) Aponte um ponto positivo do estágio em Educação Infantil.
- 13) Aponte um ponto negativo do estágio em Educação Infantil.
- 14) Aponte um ponto positivo do estágio no Ensino Fundamental.
- 15) Aponte um ponto negativo do estágio no Ensino Fundamental.
- 16) Aponte um ponto positivo do estágio em OTP.
- 17) Aponte um ponto negativo do estágio em OTP.
- 18) Como foi sua relação com os professores orientadores da UFPR?
- 19) Você teve a oportunidade durante os estágios de expor para os professores orientadores as situações vivenciadas na escola?
- 20) Como foi sua relação com os professores supervisores de estágio na escola?
- 21) Você teve a oportunidade durante os estágios de expor para o professor supervisor as situações vivenciadas na escola?
- 22) Qual o aspecto do Estágio poderia ser modificado para que ele contribuísse mais na formação inicial de professores.

23) Você está realizando o estágio durante a Pandemia do COVID 19? Qual dos estágios? Quais os pontos positivos desta experiência?

24) Você está realizando o estágio durante a Pandemia do COVID 19? Qual dos estágios? Quais os pontos negativos desta experiência?