

Professores da Educação Básica: protagonistas ou coadjuvantes em pesquisas de Estágio Curricular Supervisionado

Basic Education teachers: protagonists or supporters in Supervised Curricular Internship research

Profesores de la Educación Básica: protagonistas o actores secundarios en investigaciones de Pasantía Curricular Supervisada

Ademir José Rosso 

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, Brasil
ajrosso@uepg.br

Viviane Terezinha Koga 

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, Brasil
vivianekoga@gmail.com

Paulo Rogério Moro 

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, Brasil
paulomoro@uepg.br

Franciely Ribeiro dos Santos 

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, Brasil
francielyribeirosantos@gmail.com

Bruna Emilyn da Silva 

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, Brasil
bruna.emilyn@hotmail.com

Recebido em 10 de maio de 2022

Aprovado em 05 de dezembro de 2022

Publicado em 06 de setembro de 2023

RESUMO

Este artigo analisa a presença de professores da Educação Básica que recebem estagiários das licenciaturas em pesquisas publicadas sobre o Estágio Curricular Supervisionado. A coleta dos dados foi realizada a ferramenta de busca do *Google*

Chrome, através da qual foram localizados 134 artigos. A análise ocorreu mediante os pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 2004) e contou com o apoio dos softwares IRaMuTeQ e Nvivo. Entre os achados, destaca-se que a maioria são pesquisas de campo, com reduzido número de sujeitos, inferior a 50, caracterizadas como estudos de caso e/ou relatos de experiência. Entre as pesquisas teóricas, destacam-se análises documentais, realizadas sobretudo a partir de relatórios de estágio. Os estagiários são os principais sujeitos e os coformadores (professores da Educação Básica que recebem estagiários das licenciaturas) aparecem com baixa frequência, e quando citados, não possuem o *status* de produtores de conhecimento sobre o estágio, sendo considerados coadjuvantes e/ou secundários.

Palavras-chave: Estágio; Formação de professores; Professor supervisor.

ABSTRACT

This paper analyzes the presence of Basic Education teachers who receive under-graduation interns in researches published on the Supervised Curriculum internship. Data collection was carried out using the *Google Chrome* search engine, through which 134 papers were found. Analysis has occurred under Content Analysis assumptions (BARDIN, 2004), using the software IRaMuTeQ and Nvivo as support. Among the findings, it is highlighted that most of them are research field with reduced number of subjects, less than 50, characterized as case studies and or experience reports. Among theoretical researches, documental analysis are detached, performed mainly from internship reports. Internships are the main subjects and co-formers (Basic Education teachers who receive under-graduation interns) appear with low frequency, and when they are mentioned, they do not have knowledge producer status on the internship but considered as supporting and or secondary.

Keywords: Internship; Teacher education; Supervisor teacher.

RESUMEN

Este artículo analiza la presencia de profesores da Educación Básica que reciben alumnos de pasantía de licenciaturas en investigaciones publicadas sobre la Pasantía Curricular Supervisada. La colección de datos fue realizada por medio de la herramienta de búsqueda *Google Chrome*, a través de la cual fueron localizados 134 artículos. El análisis ha ocurrido a través de los supuestos del análisis de contenido (BARDIN, 2004), y ha utilizado los softwares IRaMuTeQ y Nvivo como soporte. Entre los hallazgos, se despegan que la mayoría son investigaciones de campo, con reducido número de sujetos, abajo de 50, caracterizados como estudios de caso y/o reportes de experiencia. Entre las investigaciones teóricas, se despegan

análisis documentales, realizadas especialmente desde reportes de pasantía. Los alumnos de pasantía son los principales sujetos y los co-formadores (profesores de la Educación Básica que reciben alumnos de licenciaturas) aparecen con baja frecuencia, y cuando citados, no poseen el estado de productores de conocimiento sobre la pasantía, siendo considerados actores secundarios.

Palabras clave: Pasantía; Formación de profesores; Profesor supervisor.

Introdução

A evolução do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) nas Licenciaturas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e mesmo anteriormente a este marco, reforça sua inerência e contribuição para a formação docente. Com suas especificidades, o ECS representa um ponto de intersecção e expressão da licenciatura em sua totalidade com os sistemas complexos e abertos da formação e atuação docente. A qualidade da formação inicial e sua continuidade demandam ação integrada, cotidiana e dialógica do ECS, de seus atores e instituições em contextos complexos e dinâmicos (QUARANTA; PIRES, 2013; RODRIGUES, 2013; COLOMBO; BALLÃO, 2014; JARDELINO, 2014; SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2018, MARTINS; CURI, 2019).

Nesse período de quase meio século, as atenções progrediram pelas vias normativas com características macro, voltadas aos currículos e programas oficiais (RODRIGUES, 2013; JARDELINO, 2014), sem as devidas transformações nos aspectos operacionais e funcionais, nos quais as rotinas se desenrolam. Esses posicionamentos respondem tangencialmente às problemáticas da formação e atuação docente em que se inscreve o ECS das Licenciaturas, pois nem sempre atuam sobre os seus condicionamentos históricos. Mesmo que elas estabeleçam metas, os desafios maiores a serem vencidos estão na sua concretização e nas mediações estruturais e formativas em que se desenvolvem as Licenciaturas e o exercício docente na Educação Básica, ou seja, nos microcontextos em que se operacionalizam essas iniciativas de cunho relacionais e cotidianas que afetam

diretamente as instituições e seus atores (SOUZA; MARTINS, 2012; FERREIRA, 2021).

4

A via normativa, ao estabelecer princípios de cooperação e corresponsabilidade entre os espaços e atores do ECS, das Instituições de Ensino Superior (IES) com as Escolas da Educação Básica (EB) e seus atores, visa a superar as ideias de um complemento de campo dos conhecimentos acadêmicos para a aplicação das teorias e de avaliação do futuro docente (ROSA; WEIGERT; SOUZA, 2012; FONSÊCA; ASSIS, 2019). A complexidade dessa tarefa “demanda a competência de recontextualizar a instituição formadora, bem como de reconfigurar os conhecimentos necessários à formação docente” (MACIEL; NUNES; PONTES JUNIOR, 2020, p. 2224) para a compreensão dos desafios da realidade escolar e sua superação. Porém, sem levar em conta as contingências históricas do contexto educacional, essas possibilidades podem se tornar fatores de resistência (PIRES, 2020). Na melhor das hipóteses, podem se constituir em vitrines da política educacional para difundir uma idealidade que atrai a atenção e presta contas à sua clientela, mas que não corresponde à condição do conjunto das situações e nem reduz suas contingências (RODRIGUES, 2013; JARDELINO, 2014).

Relatos de pesquisa (ROSSO et al. 2010; CAMARGO, 2019) têm mostrado que, nas IES promotoras do ECS, os aspectos normativos não chegam com facilidade ao plano organizacional e funcional das Licenciaturas, e têm dificuldade de se constituir na expressão de interação, diálogo e complementaridade entre as áreas de conhecimentos específicos e dos conhecimentos educacionais, fruto de tensão e assimetria arraigadas em relações de poder que atravessam essas áreas. Da mesma forma, o relacionamento entre os diferentes atores e instituições também carrega essas assimetrias históricas. Para chegar ao plano relacional e cooperativo intra e interinstitucionais e entre os atores envolvidos no ECS, são necessários bem mais do que direcionamentos normativos e interpessoais. A materialidade da docência que envolve os professores orientadores de estágio e os professores da Educação Básica que recebem os estagiários necessita de um contexto organizacional e funcional mais favorável.

A fim de diminuir essas assimetrias, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) surgiram como exemplos de iniciativas governamentais que visam a proporcionar, aos acadêmicos dos cursos de Licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas de Educação Básica e com o contexto em que elas estão inseridas para possibilitar conhecer o funcionamento e a estrutura das instituições escolares e a sua dinâmica de ensino (JARDELINO, 2014; SANTANA; BARBOSA, 2020). Essas iniciativas caracterizam-se como formas de enfrentamento de problemas da formação docente na interface Universidade-Escola, e constituem-se como estratégias de aproximação dos atores que compõem esses campos de formação.

Nesse contexto, as mudanças da IES acompanharam formalmente a legislação, mas se mantiveram as tensões e resistências dos atores que compõem o ECS. Nesse período, no grupo de pesquisa *Educação e Formação de Professores*, as publicações consideraram a perspectiva dos atores do ECS, em especial dos estagiários (ROSSO, 2002; 2007; ROSA; ROSSO; FERREIRA, 2018), os aspectos normativos (ROSSO, 2009; ROSSO et al., 2010; ROSSO et al., 2011), e apesar da defesa sobre a importância dos professores da Educação Básica que recebem os estagiários, os levantamentos feitos até o momento reforçam a hipótese de que as pesquisas com esses sujeitos não são as mais frequentes, e quando relatadas, dificilmente ultrapassam a situação de estudos de caso.

Circulando entre esses elementos e detendo-nos principalmente em nossa hipótese, este artigo tem como objetivo analisar a presença desses professores em pesquisas sobre o ECS. Os objetivos específicos são: evidenciar de que forma os professores da Educação Básica são apresentados em pesquisas sobre o ECS; apresentar a natureza das pesquisas e os instrumentos empregados na descrição desses atores; e explicitar as nomenclaturas dadas aos professores supervisores nessas pesquisas. Com esta revisão, espera-se reunir elementos que contribuam para o avanço na interpretação dessa interação indispensável, bem como na redução das assimetrias e relações de poder existentes na formação docente.

Estágio Curricular das Licenciaturas e seus atores

A natureza processual e contínua da formação docente (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998; PIMENTA, 1998; MORAES, 2007; BARRETO, 2015) transcorre no âmbito das IES, entendida como formação inicial, e no exercício profissional, denominado permanente. A formação inicial tem natureza introdutória e panorâmica para atuar como docente no espaço em determinada área de conhecimento ou grau de ensino, necessitando de continuidade e ser completada no exercício da profissão (LÜDKE, 2001; GORZONI; DAVIS, 2021). Da formação inicial, espera-se que promova o desenvolvimento de habilidades que não são passíveis de desenvolvimento somente no contexto da prática. Para tal, é necessário: considerar a organização do trabalho escolar e os princípios da carreira; atingir patamares de consistência, abrangência e intencionalidade; fomentar a integração e complementaridade coerentes das diferentes instâncias e agentes de formação em suas ações e metas; e integrar currículos e espaços formativos e da teoria e da prática pedagógica.

A formação inicial precisa incorporar elementos e processos que permitam decifrar a rede de relações e significados que envolvem o exercício da profissão em sua natureza humana, política e social. Em outras palavras, trata-se de implementar uma formação que analise a educação, o contexto escolar e a atividade docente ultrapassando as ações escolares de ensinar e aprender. Dentro desse contexto, insere-se o ECS das Licenciaturas, com a expectativa de não se constituir como uma disciplina para o fechamento do curso, dentro de um modelo de racionalidade técnica, em que se aplica e avalia o aprendido na formação inicial. Ele se constitui a partir das confluências do contexto social, político, cultural e pedagógico em sentido lato, com os elementos relativos ao ensinar e ao aprender em sentido estrito, trazendo consigo a totalidade do funcionamento e a orientação da Licenciatura. Assim, a ação do ECS passa ser de se articular intencional e insistentemente, pois não ocorre automática e espontaneamente, com as diferentes esferas da formação e da *práxis* dos professores em suas dimensões acadêmicas, sociais e políticas.

Os objetos de estudo e da ação das disciplinas de ECS constituem-se como interdisciplinares. Têm a sua especificidade constantemente construída e

reconstruída processualmente pelo trânsito, articulação e diálogo entre, de um lado, as áreas de conhecimentos das Licenciaturas, no seu todo e no seu particular; e de outro lado, as Ciências Humanas que fundamentam a educação, possibilitando a compreensão do processo de escolarização e sua função social e cultural (MILANESI, 2012; JARDELINO, 2014). A ação do estágio das Licenciaturas ultrapassa os recortes de conhecimento, trazendo sujeitos cuja interação e diálogo são fundantes na formação da identidade docente. Interagir no contexto escolar constitui o cerne do ECS, que tem como objetivos supervisionar, acompanhar, avaliar, corrigir, completar lacunas formativas em sua dimensão humana, técnica e política, o que somente é possível dentro de um enfoque interdisciplinar.

Entendemos o ECS a partir da relação existente entre a teoria e a prática, como apresentada por Freire (1998), uma relação que, por vezes, é conflituosa, entendida erroneamente como a primeira (teoria) representada pelas IES; e a segunda (prática), pelas Instituições da Educação Básica (EB). Muitas vezes essa representação é pautada em relações desiguais de poder, que desencadeiam, dentre outros sentimentos, o medo da avaliação e a adoção de medidas protetivas “[...] alegando que na teoria é uma coisa e na prática é outra” (RABELO, 2020, p. 250).

Os deslocamentos ou trânsitos disciplinares visam a colocar os licenciandos frente aos atores escolares, compreendendo o papel de cada um deles e, em particular, dos alunos como sujeitos em formação, que se movem por uma lógica cognitiva, cultural, econômica e social em construção. Esse contexto dos educandos se põe como condição fundante e integrativa do processo de ensino e aprendizagem. Nesse particular, o ECS ultrapassa o estereótipo de ir até a escola para aplicar ou testar os conhecimentos aprendidos na universidade (AMARAL et al., 2012), supondo uma compreensão igualitária, simétrica e dialógica da universidade como instância formadora responsável com a escola (ROSSO et al., 2010). A isso se soma a demanda ética de promover benefício à instituição escolar e aos atores com quem interage (FELÍCIO; POSSANI, 2008; CRUZ, 2012). Esses requisitos comportam uma demanda de formação específica do responsável em viabilizar as interfaces entre conhecimentos (específicos e pedagógicos), agentes e espaços

formativos (universidade e escola), e atores do processo de ensino e aprendizagem (formadores, coformadores, licenciandos e alunos da Educação Básica) como ação fundamentada nas Ciências Humanas e Sociais do licenciando, ainda em processo de formação.

Dessa situação deriva a necessidade de o ECS: a) ultrapassar a integração de campos acadêmicos, dialogando com as condições sociais que influenciam a docência dentro do espaço escolar, associados aos elementos requisitados e às competências necessárias na orientação, supervisão da universidade e da escola (ROSSO et al., 2010); b) firmar a base da ética que atenda aos licenciados e aos alunos da Educação Básica (CRUZ, 2012); c) por sua complexidade e multideterminações, ser caracterizado em seu caráter processual (SILVA; SCHNETZLER, 2008); e d) articular dialeticamente prática e teoria nos espaços da universidade e escolas (FELDKERCHER, 2010). A essas condições pode ser acrescentada mais uma: “concepção de estágio que cada participante possui” (CYRINO; SOUZA NETO, 2015, p. 401). Estes elementos possibilitam pensar o ECS como centro do processo, bem como a escola com compromissos formais e intencionais na formação do estagiário. Essas são algumas das condições necessárias para ultrapassar as repetidas críticas feitas às Licenciaturas.

Frente ao exposto, o ECS se alicerça na razão comunicativa e dialógica de fundamentos humanos, sociais, críticos e emancipatórios, não na racionalidade técnica e instrumental de aplicação ou extensão da área de conhecimento a que se destina o ensino, mas de um campo científico em constante movimento e integração (ROSSO et al., 2010; CAMARGO, 2019). Este é o espírito, a razão de ser e da ação da Licenciatura: transformar o conhecimento próprio das áreas de conhecimento em conhecimento compreensível para o aluno, no seu nível de entendimento, a fim de que possa trazer respostas ao contexto em que ele vive e contribuições para o seu desenvolvimento integral.

Dentro desse contexto podem ser identificados, como atores ligados ao ECS, cinco sujeitos sociais: 1) o quadro institucional que envolve tanto o aparato legal, teórico e a organização no interior das IES, que dispõem sobre a sua realização; 2) o professor orientador do ECS (formador), que no interior da universidade sistematiza

a preparação e a operacionalização dos estágios; 3) o estagiário em formação, que circula entre os diferentes espaços; 4) os professores das escolas (coformadores), que recebem e supervisionam os estagiários nessas instituições; e 5) os alunos da Educação Básica, sujeitos ativos, participantes da ação formativa dos estagiários. A nomenclatura *formador*, adotada neste texto, é extensiva a todos os professores das Licenciaturas; da mesma forma, a de *coformador*, aos professores das escolas que contribuem na formação dos licenciandos. Assim posto, o ECS se constitui em objeto social circulante entre esses diferentes atores, tendo elementos comuns entre eles, mas também elementos particulares, próprios aos diferentes grupos em função das suas experiências específicas.

Para nomear o professor que recebe, acompanha e cede sua turma aos estagiários na Educação Básica com a finalidade de enfatizar, não as funções executadas, mas sua contribuição no contexto da formação, também formativa, adotamos, neste texto, a denominação *coformador*. também adotada pelo PIBID (BRASIL, 2010).

Sendo o foco deste estudo os elementos que contribuam para a leitura do ECS a partir dos coformadores, detivemo-nos mais nos princípios que norteiam sua presença no ECS. Neste contexto, os coformadores são sujeitos que fazem a interlocução entre os formadores e estagiários, participam ativamente no contexto da formação inicial centrada na escola (BENITES et al., 2012; CYRINO; SOUZA NETO, 2014), e agregam “[...] saberes, competências e experiências relacionadas a um ambiente profissional e pessoal” (BISCONSINI; FLORES; OLIVEIRA, 2016, p. 5). São sujeitos que contribuem para a formação inicial dos estagiários e com a sua autoformação, ultrapassando a situação de participação espontânea baseada em critérios socioafetivos (BENITES et al., 2012).

Delineamento Metodológico

O levantamento de artigos acerca dos coformadores foi realizado por meio da criação de uma alerta na plataforma *Google Chrome*, utilizando a palavra-chave: *Estágio Curricular Supervisionado*. A busca considerou os trabalhos publicados após

o ano de 2000, pela sua proximidade ao período em que foram publicadas as resoluções relativas à formação de professores (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b) que promoveram alterações na legislação do ECS nos cursos de Licenciatura.

Foram utilizados critérios abrangentes que possibilitaram encontrar o maior número de trabalhos sobre o tema. Foram excluídos apenas aqueles que se repetiam, bem como aqueles que não contemplavam o tema. A partir desse procedimento foi obtido o total de 134 artigos, os quais foram organizados em um banco de dados considerando as variáveis: número da produção, natureza da pesquisa (teórica ou empírica), sujeitos investigados (estagiários, formadores, coformadores), tamanho da amostra, instrumento utilizado para a coleta de dados, ordem dada aos coformadores (principal, secundária ou inexistente) e nomenclatura empregada ao se referir a eles. O perfil dos artigos foi analisado a partir da frequência e porcentagem das variáveis. Para a análise dos dados também se contou com o apoio dos *softwares* IRaMuTeQ (CAMARGO; JUSTO, 2013) e Nvivo (LAGE, 2011; TEIXEIRA; BECKER, 2001; YIN, 2015).

O IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009), trata-se de um *software* gratuito, que tem como base o *software* R, permitindo diferentes análises estatísticas a partir de dados textuais. Já o Nvivo constitui-se como *software* que possibilita análises qualitativas provenientes de variadas fontes, tais como áudios, vídeos, fotos e documentos textuais. Com o seu apoio, foi feita a análise de *cluster* dos nós codificados relativos ao *campo teórico* nos intervalos de 0,7 a 1, em uma escala de 0 a 1; e dos *sujeitos envolvidos no Estágio Curricular Supervisionado* nos intervalos de 0,5 a 0,7, em uma escala de 0 a 1, ambos calculados pelo coeficiente de Jaccard. O coeficiente de similaridade de Jaccard é uma estatística utilizada para medir a similaridade e a diversidade de conjuntos de amostras, aferindo o relacionamento entre atributos.

O emprego de ambos os *softwares* justifica-se pela sua aproximação com os pressupostos da análise de conteúdo, que consiste em “um conjunto de técnicas de análise textual, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo” (BARDIN, 2004, p. 44). Assim, sua utilização não está apenas na

descrição das informações e características, mas no entendimento delas, a fim de realizar inferências sobre as pesquisas acerca do ECS, seus sentidos e significados.

Após essa análise inicial do *corpus* composto pelos 134 artigos, foi construído um segundo banco de dados contendo apenas os artigos em que os coformadores aparecem como sujeitos investigados. Para tanto, foram consideradas as mesmas variáveis, analisadas a partir dos pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 2004). A partir de uma leitura aprofundada dos artigos, buscou-se conhecer as suas principais características.

Caracterização dos trabalhos analisados

O perfil dos 134 artigos localizados encontra-se na Tabela 1.

Tabela 1 - Perfil dos artigos sobre o ECS

VARIÁVEIS		FREQUÊNCIA	%
Natureza da pesquisa	Teórica	62	46,26%
	Campo	72	53,74%
Tipo de pesquisa	Ensaio	14	10,44%
	Análise documental	18	13,43%
	Revisão bibliográfica	17	12,68%
	Estudo caso	10	7,46%
	Outras	4	2,99%
Sujeitos	Estagiários (PRP e PIBID)	69	51,49%
	Formador	9	6,71%
	Coformador	7	5,22%
	Vários	2	1,49%
Amostra	0-50	54	40,30%
	51-100	6	4,47%
	Mais que 100	1	0,74%
Instrumento	Observação	7	5,22%
	Questionário	22	16,42%
	Entrevista	23	17,16%
	Grupo Focal	1	0,74%
Ordem de destaque	Secundária	81	60,45%
	Principal	13	9,70%
	Inexistente	40	29,85%

Nomenclatura	Professor supervisor	38	28,35%
	Professor regente	16	11,94%
	Professor colaborador	6	4,47%
	Professor da escola	10	7,46%
	Professor da disciplina	4	2,99%
	Professor da turma	2	1,49%
	Coformador	2	1,49%
	Preceptor	4	2,99%

Fonte: Os autores (2022).

Quanto à natureza dos artigos analisados, constatou-se que 53,76% caracterizam-se como pesquisas empíricas e apresentam achados originais sobre o ECS. Já 46,26% são pesquisas teóricas que explicam, conceituam e principalmente reafirmam a importância do ECS na formação docente. Nas pesquisas de campo, predominam estudos de caso e/ou relatos de experiência (N=10). Nas pesquisas teóricas, destacam-se análises documentais (N=18), realizadas sobretudo a partir de relatórios de estágio, bem como de revisões bibliográficas (N=17) e ensaios (N=14) envolvendo análise de legislação, de projetos de curso, ementas e outros.

Referente aos instrumentos empregados na coleta de dados, em ordem decrescente de frequência, aparece a entrevista, o questionário, a observação, e por último o grupo focal. Há seis artigos que combinam mais de um instrumento, e os que mais aparecem associados são questionário e entrevista (N=5). Quanto à amostra, destaca-se que a maioria dos artigos sobre o ECS conta com número reduzido de sujeitos, inferior a 50 (N=54), apenas seis artigos têm entre 51 e 100 sujeitos, e somente um possui mais de 100 sujeitos. Essa pesquisa foi realizada na área da Psicologia, por meio da aplicação de questionário *online* para os estagiários. Destacamos, portanto, o caráter pontual dessas pesquisas, em que a riqueza na descrição dos fenômenos microssociais e idiossincráticos nem sempre atinge grau de transferibilidade e contribuição para avanço e acúmulo dos conhecimentos da área (ALVES-MAZZOTTI, 2001; RODRIGUES, 2013; JARDELINO, 2014).

No que se refere aos sujeitos investigados, em sua maioria são os estagiários (N=69), contemplados nesse grupo também estão os alunos participantes do PIBID e do PRP. Em número bastante inferior, aparecem os formadores (N=9), e em menor número, os coformadores (N=7). Há cinco pesquisas que combinam mais de um sujeito, sendo eles estagiário e formador (N=3), estagiário e coformador (N=1), e

formador e coformador (N=1). Em somente dois artigos há vários sujeitos sendo investigados concomitantemente: 1) estagiários, formadores e coformadores; 2) estagiários, gestores, formadores e coformadores.

Ainda sobre os sujeitos investigados, há que ressaltar que, por mais que os formadores e coformadores apareçam quase que em igual número nas pesquisas sobre o ECS, ao analisarmos a ordem em que eles são citados nas pesquisas, destaca-se uma discrepância. Os coformadores aparecem em ordem secundária em 81 pesquisas, sendo inexistentes em 40. Se somarmos esses números, veremos que os coformadores estão ausentes ou são citados em segundo plano em 121 pesquisas. Portanto, dos 134 artigos analisados, apenas 13 têm o coformador como sujeito investigado e em ordem de destaque. Esse dado confirma a hipótese desta pesquisa, e a partir dele questiona-se: Se os coformadores são tão importantes para o ECS, porque aparecem tão pouco em pesquisas de ECS e, quando aparecem, isso ocorre forma indireta e/ou secundária?

Por fim, no que se refere às denominações ou nomenclaturas empregadas para se referir aos coformadores, nota-se que elas são perpassadas por diferenças estruturais e funcionais das IES. Portanto, percebeu-se uma diversidade semântica decorrente dos arranjos locais e de definições que indicam, por vezes, compreensões distintas acerca da participação desses sujeitos na formação dos futuros professores. Na maioria dos artigos analisados, os coformadores são nomeados como *professores supervisores*, seguidos de *professor regente*, *professor da escola* e *da disciplina*. Aparecem ainda em menor número *professor preceptor* e *coformador*, estes originários, respectivamente, do PRP e do PIBID (SANTANA; BARBOSA, 2020; JARDELINO, 2014). O professor que recebe os estagiários é adjetivado ainda como *colaborador* (BENITES et al., 2012), por dispor de seu tempo para receber e se envolver com as atividades de estágio. Na mesma linha de argumentação está a adjetivação *cooperante* (SARMENTO; ROCHA; PANIAGO, 2018).

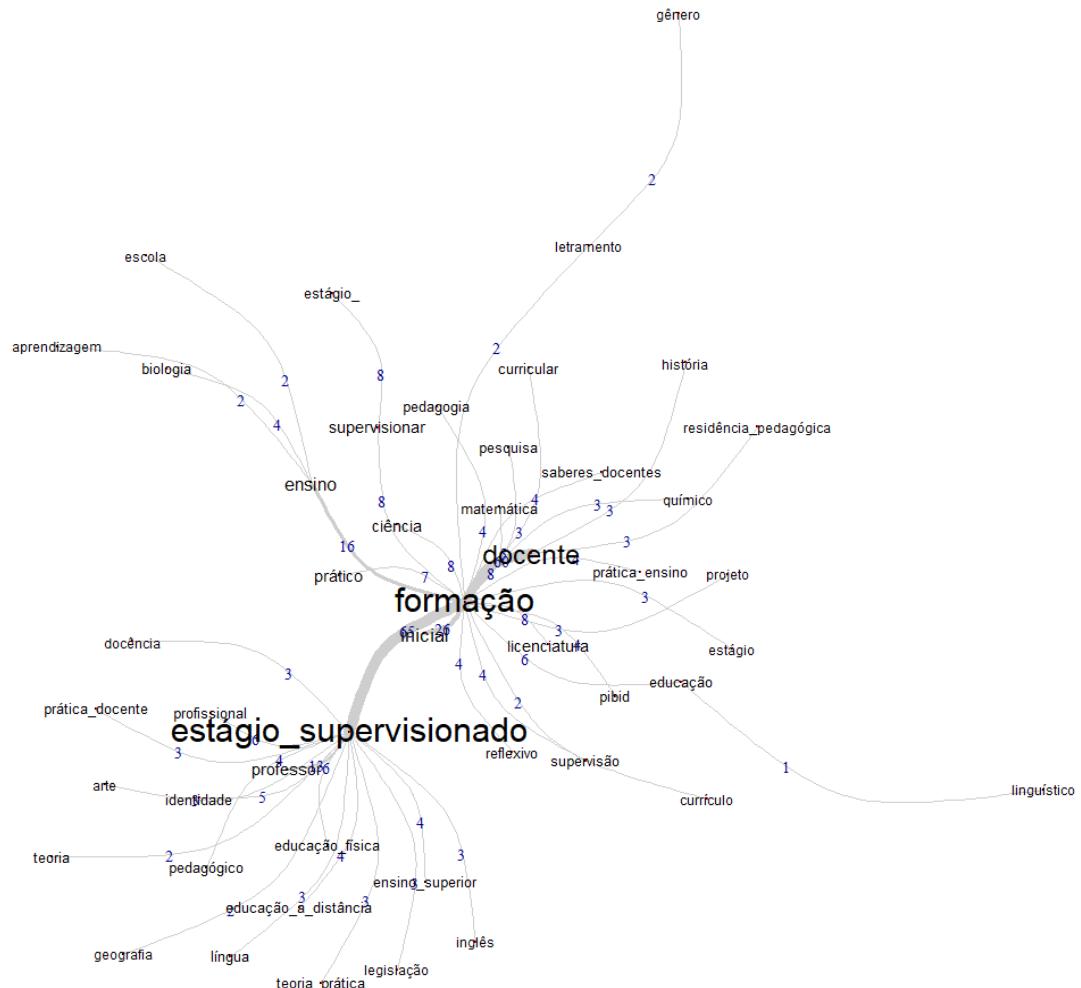
Resultados e Discussão

O banco de dados contendo os 134 artigos foi analisado pelo *software* IRaMuTeQ. Essa análise foi feita a partir das palavras-chave dos artigos. A escolha deve-se ao fato de apresentarem as principais temáticas e conceitos a serem discutidos pelos autores.

A Ilustração 1 apresenta a análise de similitude, que se baseia na teoria dos grafos. Ela possibilita identificar as coocorrências entre as palavras na medida em que traz indicações da conexidade, auxiliando na identificação da estrutura do *corpus* textual (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Para melhor aproveitamento da análise pelo *software* IRaMuTeQ, algumas padronizações de terminologias foram realizadas, a fim de manter a fidedignidade dos termos, como, por exemplo, o uso do ícone *underline* () nas palavras: *sabere_docentes*, *teoria_prática*, *estágio_supervisionado* e *ensino_superior*, para que não fossem fragmentadas no momento da análise. Outra forma de padronização ocorreu pela substituição da palavra *estágio* para *estágio_supervisionado*. A coocorrência das palavras está indicada pelo tamanho da fonte, espessura das linhas e valores que revelam a frequência com que foram mencionadas juntas.

Ilustração 1- Árvore de similitude



Fonte: Os autores (2022).

Ao observar a Ilustração 1, é possível verificar que o eixo estruturante da Árvore de Similitude está nas palavras: *estágio_supervisionado*, *formação* e *docente*. Elas distribuem-se em duas ramificações, sendo a primeira com o termo *estágio supervisionado*, constituindo-se como termo central e organizador. A segunda ramificação ocorre com as palavras *formação*, citada 65 vezes; e *docente*, mencionada 60 vezes. Sua estrutura reforça a ligação assumida pelos pesquisadores entre o ECS e a formação docente. O verbo *supervisionar* aparece ligado à ciência, estágio e formação. O substantivo *supervisão* também se liga à formação. Destaca-se a baixa frequência de ambos os termos que têm relação com

o trabalho do coformador, citados, respectivamente, oito e quatro vezes. Isto corrobora com os dados discutidos acima, acerca do caráter secundário desses sujeitos em artigos de ECS.

O banco de dados foi ainda analisado com o auxílio do Nvivo, que evidenciou a formação de nós codificados calculados pelo coeficiente de Jaccard. Os nós caracterizam-se como estruturas de armazenamento de informações codificadas, concentrando as referências reunidas sobre dois temas principais: o *campo teórico* e os *sujeitos envolvidos no Estágio Curricular Supervisionado* (LAGE, 2011). Essa análise possibilita a visualização de diagramas circulares da similaridade, com os sentidos e significados adotados pelos artigos.

Ilustração 2 - Diagramas de Similaridade

<p>Diagrama 1 - Similaridade de codificação do campo teórico</p>	<p>Diagrama 2 - Similaridade de codificação dos sujeitos envolvidos no Estágio Curricular Supervisionado</p>
<p>Fonte: Diagrama obtido através do programa Nvivo, análise de cluster dos nós codificados calculados pelo coeficiente de Jaccard nos intervalos de 0,7 a 1, em uma escala de 0 a 1.</p>	<p>Fonte: Diagrama obtido através do programa Nvivo, análise de cluster dos nós codificados calculados pelo coeficiente de Jaccard nos intervalos de 0,5 a 0,7, em uma escala de 0 a 1.</p>

O diagrama 1, referente ao Campo Teórico, seguindo o padrão do programa, indicou um grau de correlação forte entre o conjunto dos termos teoria/teórica/teórico com prática, experiência, reflexão/reflexões, ficando de fora termos cuja matriz teórica demandaria um alinhamento maior com a teoria crítica como práxis, dialética/dialético, epistemologia/epistemológico/epistemológica. Vale destacar a

necessidade de o ECS analisar a educação, o contexto escolar e a atividade docente ultrapassando os aspectos da teoria e prática, na medida em que considera o conhecimento, as vivências, experiências, sentidos e significados construídos pelos atores envolvidos. Em outras palavras, a *práxis*, não apenas nas ações pedagógicas, mas também nas intencionalidades políticas e formas de organização, bem como nas diferentes “concepções de estágio que cada participante possui” (CYRINO; SOUZA NETO, 2015, p. 401).

Já no diagrama 2, referente aos *sujeitos envolvidos no Estágio Curricular Supervisionado*, usou-se o artifício de ajustar o intervalo de correlação mediana entre os termos, utilizando o intervalo 0,5 a 0,7, já que, pelo padrão do programa, não evidenciava similaridades significativas no conjunto analisado. Nessas condições, o diagrama indica possuir um grau de similaridade mediana entre os termos supervisor, professor/professora, orientador/orientadora, formador e estagiário. Contudo, os termos coformador, cooperante e as formas femininas estagiária, orientadora e supervisora, que poderiam integrar o grupo de termos de similaridade mediana, não integram essas interações. Como o Nvivo opera em base da frequência de palavras, esses termos com fraca similaridade indicam menor frequência e como novidade na descrição do campo de estágio.

De tal modo, os diagramas indicam duas tendências nos artigos analisados: a) o enfoque teórico não se articula significativamente com referenciais de natureza crítica; e b) os sujeitos nominados seguem um padrão estabelecido sob a perspectiva das IES formadoras, mesmo que os marcos normativos do ECS acenem em outras direções. Outros indicativos seriam, também, de que há campos teóricos em aberto, ou cobertos parcialmente, o que implica, ainda, na dispersão ou novidade na nomeação dos sujeitos que integram as atividades de ECS.

A fim de fornecer uma análise mais aprofundada das produções que trazem o coformador como sujeito investigado nas pesquisas, o segundo banco de dados resultou na Tabela 2, que traz o perfil desses artigos.

Tabela 2 - Perfil dos artigos que tem o Coformador como sujeito investigado

Nº	REFERÊNCIA	AMOSTRA	SUJEITOS INVESTIGADOS	DENOMINAÇÕES DO COFORMADOR
----	------------	---------	-----------------------	----------------------------

1	MILANESI, 2012	62	Coformador	Professores regentes
2	MAZIERO; CARVALHO, 2012	5	Coformador	Supervisores de estágio
3	BENITES <i>et al.</i> , 2012	5	Coformador	Professores colaboradores
4	SILVA, 2010	10	Professores EB	Professores egressos
5	SILVA; SCHNETZLER, 2008	18	14 professores brasileiros 4 professores portugueses	Supervisores de estágio
6	CHAGAS <i>et al.</i> , 2020	12	8 estagiários 4 professoras	Professores supervisores
7	FURTADO <i>et al.</i> , 2017	21	2 gestores 7 professores 4 professores IES 8 estagiários	Professor da escola
8	GRÉGIS; GRÉGIS, 2018	42	12 acadêmicos 30 professores	Professor da escola
9	ROCHA; BOSCO; EITERER, 2020	10	3 professoras EB 4 acadêmicos 3 professoras ES	Professor colaborador
10	MELLO; HIGA, 2018	5	Coformador	Professor supervisor
11	BISCONSINI <i>et al.</i> , 2019	6	Formador	Professor supervisor
12	BARBOSA; LOPES, 2020	6	2 acadêmicos 4 docentes (EB)	Supervisor de estágio
13	QUEIROZ; ANDRADE; MIZUKAMI, 2020	40	Professores egressos	Professor supervisor

Fonte: Os autores (2022).

A partir da análise da Tabela 2, é possível evidenciar que os 13 artigos em que o coformador aparece como sujeito principal são pesquisas de campo, realizadas por meio da aplicação de questionários e de entrevistas. Da mesma forma que nos artigos de ECS, as amostras são pequenas, inferiores a 50 sujeitos, com exceção do artigo de Milanesi (2012).

A análise de conteúdo desses 13 artigos evidenciou que, no ECS, as vias legais normativas evoluíram, em especial relativas às adequações na carga horária, mas as organizacionais e pedagógicas relativas ao trabalho do coformador permaneceram quase inalteradas (BISCONSINI *et al.*, 2019; MAZIERO; CARVALHO, 2012). Para Queiroz, Andrade e Mizukami (2020, p.17), elas limitam-se “a questões de cunho operacional de aplicação, controle e avaliação das atividades, sem a perspectiva de construção de um saber pedagógico que não meramente instrumental”.

Nos 13 artigos analisados, o coformador aparece como sujeito investigado, mas sua posição é a de coadjuvante (GRÉGIS; GRÉGIS, 2018; ROCHA; BOSCO;

EITERER, 2020), pois é citado de forma secundária e/ou periférica. Seu discurso, quando aparece, é confirmado e debatido com o dos alunos, como se fosse colocado em um segundo plano (BARBOSA; LOPES, 2020). Segundo Mello e Higa (2018, p. 307), há “sobreposição hierárquica do capital cultural produzido na universidade em relação ao capital cultural produzido na escola no que tange a supervisão do estágio”. Ocorre, portanto, uma assimetria entre os atores e espaços envolvidos no ECS (FURTADO et al., 2017). Formador e estagiário (IES) são colocados em posições superiores na produção de conhecimentos, em comparação ao coformador (EB). Nesse sentido, pode-se afirmar que as pesquisas sobre o ECS não dão ao coformador o *status* de produtor de conhecimentos sobre o ECS (BENITES et al., 2012; BISCONSINI et al., 2019). Para Benites et al. (2012, p. 13), “existe a necessidade de se pensar na formação, nas práticas e nos saberes dos professores-colaboradores. Sair da lógica de ensinar e se aventurar na lógica do formar”.

Por fim, em nenhum dos 13 artigos, em que o coformador aparece como sujeito investigado, se discute as contingências laborais da escola como um todo, em suas complexidades, e nem os limites da própria formação inicial e continuada oferecida pela IES que o critica. Os artigos apontam aspectos relativos ao trabalho do coformador, no que diz respeito à supervisão e ao acompanhamento do estágio, bem como às suas limitações. Contudo, essa discussão é feita a partir do ponto de vista de estagiários e egressos (FURTADO et al., 2017, GRÉGIS; GRÉGIS, 2018; ROCHA; BOSCO; EITERER, 2020).

Na medida em que nos aproximamos da conclusão deste texto, ressaltamos a incipiência de pesquisas sobre o coformador, também apontada por Mello, Higa (2018) e Bisconsini et al. (2019). É preciso ir além, pensar a pesquisa como método de formação de professores, bem como mobilizar investigações capazes de permitir a ampliação e as análises dos contextos em que os estágios se realizam (PIMENTA, 2004). A progressão dessas situações exige ações claras e deliberadas das IES: avançando na direção da formação de professores, considerando as suas bases sociais, a cultura instalada e as necessidades da educação, bem como o desenvolvimento de pesquisas que dentre outros aspectos considerem o

coformador. Esse profissional cede o seu tempo para acompanhar os estagiários, mesmo estando imerso em condições de trabalho desfavoráveis, burocratizadas, que capturam a sua subjetividade e tempo livre, muitas vezes intensificadas pelo acompanhamento e a orientação constante do ECS que, por vezes, ganha contornos de voluntariado, nem sempre reconhecido, e menos ainda remunerado aos professores de Educação Básica que prestam esse serviço às IES formadoras.

Considerações finais

O percurso para levantar, nas pesquisas sobre o ECS, a presença e a forma em que os coformadores aparecem, desenvolveu-se sobre um recorte de coleta de informações e formas de sistematização e análises que poderiam atingir maior precisão, mas que manteriam, em grande parte, os achados apresentados.

Esses achados mostram a relevância do Estado do Conhecimento e a escassez de pesquisas que tratem especificamente do professor da Educação Básica que recebe os estagiários, aqui denominado *coformador*. A esfera documental/normativa enfatiza a interlocução entre o espaço de formação institucional e o campo de atuação profissional com a aposta de que esses professores também atuam na formação docente em processos coformativos, mas ainda se faz necessário ultrapassar uma série de restrições ante essas premissas. Constatou-se que: a) nas pesquisas sobre o ECS, são atores coadjuvantes que aparecem com baixa frequência e, quando citados, nem sempre o são diretamente ou como sujeitos centrais, sendo, portanto, desviados da função de produtores de conhecimentos sobre o ECS; b) as IES formadoras e os orientadores de estágio (formadores), além de não manter o diálogo entre os diversos componentes curriculares, nem sempre mantêm interações duráveis além dos períodos de estágio e dos atributos formais com as escolas e com os professores que recebem os estagiários; c) os Programas Oficiais de reconhecimento e valorização contemplam uma parcela muito reduzida dos profissionais que executam essas funções; d) as limitações apontadas desses professores nem sempre vêm acompanhada da análise das contingências laborais, a escola como um todo, em suas complexidades, e dos

limites da formação oferecida pela agência que o critica; e e) a necessidade da revisão e compartilhamento conceitual e processual das instituições formadoras e seus atores, alargando-os para além das fronteiras curriculares, normativas e institucionais, pois a formação segue um percurso atravessado por contradições que requerem maior intencionalidade e articulação.

A formação docente é um devir – não um processo linear, pré-determinado e controlável – que visa à formação de sujeitos para atuar na escola, em sua dinamicidade e complexidade articuladas na sociedade em suas contradições. Nessa perspectiva, o ECS, como convergência do processo formativo em suas vivências na Educação Básica, necessita ser potencializado como campo da criação, invenção, pesquisa e produção de sentidos e significados que revitalizam as condições de potência na construção do conhecimento, sempre inesgotável e imprevisível.

A constituição do perfil necessário a esse contexto é de um sujeito capaz de pensar e atuar nas contradições, instalando-se no âmago, e não se pondo do lado de fora delas. Se a educação e a instituição escolar são territórios moventes, em que é necessário colocar em análise os processos instituídos e instituintes com suas dinâmicas contraditórias construídas historicamente, espera-se que o processo formativo e o ECS atendam essas peculiaridades mediante a problematização e o estudo dessas interações. Diante de tal desafio, não é possível se fechar dentro de um modelo naturalizado de formação ambiental, mas se exige permanente intencionalidade e vigilância diante das contradições e imprevisibilidades próprias do ato de ensinar e aprender.

Dessa forma, reiteramos a importância da criação de mecanismos de supervisão e acompanhamento mais próximos da cultura escolar por parte da instituição formadora e do seu polo presencial, bem como de valorização dos conhecimentos, sentidos e significados construídos pelos sujeitos que ali atuam.

Não há, portanto, possibilidades de pensar possíveis transformações nos ECS sem envolver estudos sistemáticos acerca dos problemas e desafios que perpassam o trabalho dos professores orientadores dos ECS nas Licenciaturas associados aos dos coformadores, que recebem os estagiários na Educação Básica.

Agradecimentos

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq pelo auxílio financeiro concedido à pesquisa.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 113, p. 39-50, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Ly5RGTH4Yj8zGKbfz6DQFtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 abril 2022.

AMARAL, A. Q. et al. Limites e desafios do Estágio Supervisionado demonstrados em um processo de reflexão num Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Revista Eletrônica de Investigación en Educación en Ciencias**, v. 7, n. 2, p. 13-21, dec. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2733/273325045002.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BARBOSA, C. P.; LOPES, C. E. Um estudo sobre a identidade profissional de futuros professores de Matemática no Estágio Curricular Supervisionado. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 4, e, 202 035, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/emd/article/view/2815>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARRETTO, E. S. de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62 pp. 679-701, jul./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BENITES, L. C. et al. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física? **Revista Brasileira de Ciência & Movimento**, v. 20, n.4, 2012, p.13-25. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/3286>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BISCONSINI, C. R.; FLORES, P. P.; OLIVEIRA, A. A. B. D. Formação inicial para a docência: o estágio curricular supervisionado na visão de seus coordenadores. **J. Phys. Educ.**, v. 27, p. 1-13, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2702>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BISCONSINI, C. R. et al. O Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas na Perspectiva de Professores Supervisores. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 23, n. 01, p. 75-87, jan./abr., 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/7497>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resoluções CNE/CP, Brasília, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Resoluções CNE/CP, Brasília, 2002b.

BRASIL. Poder Executivo. **Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/6/2010.

CAMARGO, J. A. **Conhecimento e poder na organização e desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas**. 297f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, PR, 2019.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas psicol.*, v.21, n.2, p. 513-518. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>. Acesso em: 26 abr. 2022.

CHAGAS, J. C. et al. Contribuições do Estágio Supervisionado para a Formação de Professores de Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Amazonas. **Revista Docentes**, Ceará, v. 5, n.13, p. 30-40, dez., 2020. Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/index.php/revistadocentes/article/view/276>. Acesso em: 28 mar. 2022.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36555>. Acesso em: 28 mar. 2022.

CRUZ, J. A. S. Estágio Supervisionado: Fundamental para o Crescimento Profissional. **Cadernos Educação, Tecnologia e Sociedade**, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2012. Disponível em: <https://brajets.com/v3/index.php/brajets/article/view/150>. Acesso em: 28 mar. 2022.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. D. O estágio curricular no curso de pedagogia: elementos para um processo formativo. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 37, n. 4, p. 401-413, oct./dec. 2015. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/25521>. Acesso em: 30 mar. 2022.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. D. O estágio curricular supervisionado na experiência brasileira e internacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 34, p. 86-115, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5731/4559>. Acesso em: 28 mar. 2022.

FELDKERCHER, N. O estágio curricular supervisionado como componente teórico e prático em cursos de formação inicial de professores. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 10, n. 115, p. 110-116, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/10862/6379>. Acesso em: 04 abr. 2022.

FELÍCIO, H. M. D. S.; POSSANI, L. D. F. P. As Implicações Éticas do Estágio Curricular na Formação de Professores. **Pensam. Real.**, v. 11, n. 22, p. 29-42, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/8298/6171>. Acesso em: 04 abr. 2022.

FERREIRA, M. J. L. Ensino, pesquisa e práxis na formação docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 370-392, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26809/24763>. Acesso em: 04 abril 2022.

FONSÊCA, F. N.; ASSIS, L.F. Formação Pedagógica dos cursos de Licenciatura da UFPB: repensando a prática como componente curricular. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 11, n. 20, p. 27-44, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/196/188>. Acesso em: 04 abr. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa, Paz e Terra, São Paulo, 1998.

FURTADO, S. M. K. et al. O. Uma análise sobre o Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Amazonas no município de Itacoatiara-Am. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 22, n. 53, p. 17-26, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://sbemrevista.kinghost.net/revista/index.php/emr/article/view/626>. Acesso em: 04 abr. 2022.

GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

GORZONI, S. DE P.; DAVIS, C. L. F. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos De Pesquisa**, v.47, n. 166, p.1396–1413, 2021.

Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4311>. Acesso em: 04 abr. 2022.

GRÉGIS, R. A.; GRÉGIS H. Observação e atuação reflexiva no estágio supervisionado de língua inglesa: somente refletir não basta. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 281-299, out./dez, 2018. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1270>. Acesso em: 04 abr. 2022.

JARDELINO, J. R. L. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 353-366, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/12068/pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.

LAGE, M. Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, Edição Especial, p. 198-226, mar. 2011. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1210/pdf_57. Acesso em: 04 abr. 2022.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n. 74, p 77-96, abr., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/d7tPWYR3z6m3KWbwshH6jnJ/?lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2022.

MACIEL, A. O.; NUNES, A. I. B. L; PONTES JUNIOR, J. A. F. Estágio supervisionado e residência pedagógica: possibilidades para formação docente crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2223-2239, nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14428/9966>. Acesso em: 04 abr. 2022.

MARTINS, P. B.; CURI, E. Estágio Curricular Supervisionado: uma retrospectiva histórica na legislação brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 2, p. 689-701, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2471/799>. Acesso em: 04 abr. 2022.

MAZIERO, A. R.; CARVALHO, D. G. A contribuição do supervisor de estágio na formação dos estagiários. **Acta Scientiae**, v.14, n.1, p. 63-75, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/engsanitariaeambiental/files/2017/08/212-212-1-PB.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.

MELLO, A. C. R.; HIGA, I. Busca por capitais no campo da escola e sua relação com o desenvolvimento profissional docente de professores supervisores de estágio de Ciências e Biologia. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 301-317, 2018.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/xY6XGnYFTYVfGjwPQxyvxhs/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 04 abr. 2022.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/mgBPt9CbbBGdMqWp7t7jYqg/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 04 abr. 2022.

MORAES, M. C. A Formação do Educador a partir da Complexidade e da Transdisciplinaridade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 7, n.22, p. 13-38, 2007.

Disponível em: <https://doi.org/10.7213/rde.v7i22.4147>. Acesso em: 04 abr. 2022.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Editora Papirus, 1998, p. 161-178.

PIMENTA, S.G. **O estágio e a docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIRES, M. A. L. M. Formação de professores e ensino de matemática: Uma perspectiva sócio-epistemológica para o estágio curricular. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, v. 15, n. 36, p.175-19, 2020. Disponível em:

<https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/308/251>. Acesso em: 04 abr. 2022.

QUARANTA, A. M.; PIRES, G. de L. Histórias de vida e experiências docentes no estágio supervisionado de licenciandos em Educação Física - modalidade EAD.

Movimento, Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 185-205, abr./jun., 2013. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/23488/25260>. Acesso em: 04 abr. 2022.

QUEIROZ, E. O. C.; ANDRADE, M. F. R.; MIZUKAMI, M. G. N. PIBID e formação docente: contribuições do professor supervisor. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, n. 3744091, p. 1-20, jan./dez. 2020. Disponível em:

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3744>. Acesso em: 04 abr. 2022.

RABELO, A. Estado da arte sobre estágio supervisionado docente nos anos iniciais e na educação infantil. **Revista Momento: diálogos em educação**, v. 29 n. 2, p. 249-270, mai./ago. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8908/8326>. Acesso em: 04 abr. 2022.

RATINAUD, P. **IRAMUTEQ**: Interface de R pour lês analyses multidimensionnelles de textes etde questionnaires [Computer Software]. 2009. Disponível em:

www.iramuteq.org. Acesso em: 04 abr. 2022.

ROCHA, G.; BOSCO, C. S.; EITERER, C. Reflexões sobre saberes construídos no estágio curricular a partir de percepções discentes e docentes. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 48798-48813, jul. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/13550>. Acesso em: 04 abr. 2022.

RODRIGUES, M. A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, p. 1009-1034, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mHNZmT8cBMhtLWYjQYFvmrF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2022.

ROSA, C. A.; ROSSO, A. J.; FERREIRA, A. C. Representações Sociais dos licenciandos sobre o Estágio Curricular Supervisionado. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, p. 1-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/GbyVRSzKmwrLtPpjP7ygwPP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2022.

ROSA, J. K. L.; WEIGERT, C.; SOUZA, A. C. G. A. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/5M6rMNfLymsDS5xkqSzmghN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2022.

ROSSO, A. J. A Prática de Ensino de Ciências/Biologia sob a ótica dos Estagiários. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 5, n. 11, p. 55-71, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/GbyVRSzKmwrLtPpjP7ygwPP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2022.

ROSSO, A. J. Avaliação dos significados atribuídos pelos estagiários à metodologia e prática de Ensino de Biologia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 131-144, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/314/322>. Acesso em: 04 abr. 2022.

ROSSO, A. J. Ensaio teórico-empírico e questões sobre a formação docente, leitura da escola e letramento. In: PRADO, E. M.; SOUZA, M. A.; FERREIRA, N. S. C. **Educação em debate**. 1. ed. Curitiba, 2009. p. 135-144.

ROSSO, A. J. et al. Letramento docente: leitura e escrita do mundo e da escola. **Interacções**, v. 17, p. 114-134, 2011. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/449>. Acesso em: 04 abr. 2022.

ROSSO, A. J. et al. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 821-842, out./dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KqJrMKdvdRQY7qYTKfCdkzd/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTANA, F C de M; BARBOSA, J. C. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 250065, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kcHJszJzt8zGSyxmSRpmSYq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SARMENTO, T.; DA ROCHA, S. A; PANIAGO, R. N. Estágio Curricular: O Movimento de Construção Identitária Docente em Narrativas de Formação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 152-177, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4365/3493>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SILVA JÚNIOR, A. P., OLIVEIRA, A. A. B. Estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física no brasil: uma revisão sistemática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1., p. 77-92, jan./mar. de 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/67071/47795>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SILVA, C. B. Atualizando a Hidra? O Estágio Supervisionado e a Formação Docente Inicial em História. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.131-156, abr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3993/399360922010.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. **Química Nova**, v. 31, n. 8, p.2174-2183, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/jQHTPGGjNZYjXLvty4sPF6P/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SOUZA, E. M. F.; MARTINS, A. M. G. S. Estágio supervisionado nos cursos de licenciatura: pesquisa, extensão e docência. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 13 p. 143-156 jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/711>. Acesso em: 10 abr. 2022.

TEIXEIRA, A. N.; BECKER, F. Novas possibilidades da pesquisa qualitativa via sistemas CAQDAS. **Sociologias**, v.5, jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/G6jjGjvMqyh9tTHng8QjWj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)