

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS INICIAIS OCORRIDAS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

PEREIRA, Gilvan Elias¹; BARBOSA, Gabriela de Lima².

RESUMO

O exercício da docência procede de um percurso formativo inicial que, nas práticas de estágio, possibilita o diálogo entre teoria e prática, promovendo momentos de reflexão através de uma aproximação com a realidade escolar. Entretanto, embora consideradas suas fundamentações teóricas, as experiências de estágio expressam inúmeras contradições quando concretizadas no real. Neste trabalho, pretendeu-se apreender e analisar algumas destas contradições com base em reflexões realizadas a partir de relatos de estudantes de cursos de Pedagogia, Letras e Artes Visuais sobre suas experiências iniciais ocorridas no Programa de Residência Pedagógica em diferentes escolas de educação básica situadas em Atibaia e região. O embasamento teórico pautou-se em Tardif (2004), Imbernón (2006), Perrenoud (2002), Pimenta (2012) e outros autores que trabalham com análises voltadas para a compreensão da formação e atuação do professor em seu ambiente prático.

Palavras-chave: Formação docente. Residência pedagógica. Práticas de estágio.

ABSTRACT

The exercise of teaching comes from an initial formative path that, in internship practices, enables the dialogue between theory and practice, promoting moments of reflection through an approximation with the school reality. However, although considered their theoretical foundations, the internship experiences express innumerable contradictions when concretized in reality. In this work, it was intended to apprehend and analyse some of these contradictions based on reflections made from the reports of students of Pedagogy, Letters and Visual Arts courses about their initial experiences in the Pedagogical Residency Program in different basic education schools located Atibaia and region. The theoretical basis was based on Tardif (2004), Imbernón (2006), Perrenoud (2002), Pimenta (2012) and other authors who work with analyses aimed at understanding the formation and performance of teachers in their practical environment.

Keywords: Teacher training. Pedagogical residence. Internship practices.

¹ Professor do Centro Universitário UNIFAAT. Graduado em Ciências Sociais pela PUC-SP, Mestre em Educação pela UNICAMP e Doutor em L. Portuguesa pela PUC-SP.

² Pedagoga formada pelo Centro Universitário UNIFAAT.

Introdução

A pesquisa ora apresentada nasceu a propósito de reflexões desenvolvidas entre professores e alunos participantes do Programa de Residência Pedagógica do Centro Universitário UNIFAAT³. Para tanto consideraram-se dois aspectos importantes que constituíram-se em focos da investigação, sendo o primeiro a ideia de que a “escola campo” não deve ser reduzida a mera condição de *locus* de realização de estágio, mas que deve atuar também e principalmente como espaço privilegiado de formação do docente, e o segundo, que decorre do primeiro, a ideia de que a presença obrigatória de um “professor preceptor” tem importância central no acompanhamento das atividades de estágio desenvolvidas pelos residentes, dando aos mesmos o suporte necessário para o efetivo aprendizado profissional.

Os relatos de alunos residentes ao longo do programa apontaram, direta ou indiretamente, para a percepção de que a “escola campo” parece interessar-se mais pelo estudante estagiário como um ajudante que pode colaborar em atividades diversas da escola suprimindo, assim, dificuldades diárias decorrentes, em grande parte, do número insuficiente de profissionais disponíveis e da sobrecarga do professor diante de turmas com volumoso número de alunos, dentre outras demandas rotineiras.

O estagiário nem sempre é recebido como um futuro profissional ainda em formação que tem a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar e fazer dessa experiência uma experiência reflexiva com resultados positivos no seu percurso formativo. O estagiário parece ser recebido como alguém que chegou em boa hora para ajudar algum docente sobrecarregado ou mesmo para fazer uma substituição, aplicar uma atividade para a sala como um todo ou aplicar uma atividade de reforço a determinados alunos, ou ainda, cuidar de crianças no recreio ou em atividades extraclasse.

Há que se considerar também, por outro lado, e como objeto de investigação, certa indisposição do aluno residente para fazer da experiência do estágio uma experiência de

³ O Programa de Residência Pedagógica, criado pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes, compõe a Política Nacional, tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. (Texto extraído do site da CAPES: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>, acessado em 17 mar. 2019, às 18h56).

reflexão que ultrapasse a dimensão da ação voluntarista para o trabalho em campo (em particular para a imersão nas rotinas escolares) para uma dimensão que considere a reflexão teórica como indispensável para melhor compreender o que é a escola, o ofício do professor e um conjunto de demandas decorrentes dessa profissão. Nota-se a predominância, por parte do aluno, de uma visão pragmática do estágio, isto é, de uma visão de estágio como uma experiência essencialmente prática e descolada das teorias contempladas em sua formação. Nesse sentido, ressalta-se a importância de que os cursos de formação de professores promovam atividades que levem os alunos (profissionais em formação) a reflexões sobre a prática do educador a fim de contribuir para a superação da visão do estágio como uma mera tarefa a ser cumprida, mas como um momento fundamental de sua formação. Diante disso, cabe destacar, em concordância com Silva e Gaspar (2018, p.207), que “o estágio é o *locus* onde a ‘identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida’ no entrecruzamento dos percursos individuais e institucionais do trabalho de formação”, sendo inquestionável, portanto,

[...] a importância desse componente [estágio] para o currículo de formação docente inicial, por possibilitar o diálogo entre a teoria e a prática, mas esse olhar que se entrecruza possui estreita relação com a forma de compreender a dimensão formadora do componente [estágio], que não se deu por acaso, mas a partir das inquietações de quem pratica, pensa e teoriza a educação demandando diretrizes e regulamentações para os cursos de formação de professores (ibid).

Em face do exposto, constituem-se em questões prementes que merecem ser pensadas e investigadas não só a suposta falta de “consciência” por parte de muitas escolas que não se reconhecem como espaço formador do professor ou futuro professor, mas as peculiaridades da relação da escola com o estagiário, uma vez que este nem sempre é acolhido como profissional em formação, mas sim como alguém que tem tarefas a cumprir e que eventualmente está disponível para colaborar com a escola auxiliando em atividades diversas. Sendo assim, o foco da pesquisa, aqui relatada, consistiu em captar dos alunos participantes do Programa de Residência Pedagógica a percepção que tiveram de como a escola campo, *locus* do estágio, recebe o estagiário, assim como analisar em que medida o estagiário é recebido como um profissional em formação ou apenas como alguém que precisa cumprir tarefas e que eventualmente pode se dispor a ajudar nas demandas e urgências da escola.

1 Embasamento teórico

O debate sobre a formação do professor de modo a melhor prepará-lo para um mundo pautado por mudanças constantes e altamente tecnológico não é recente. Junto a isso as discussões sobre a qualidade da educação passam invariavelmente pela temática do trabalho do professor, de modo que, não raramente, se atribui ao professor a responsabilidade pela baixa qualidade educacional. Nesse contexto, a abordagem desta pesquisa é a de que atribuir ao professor a maior responsabilidade pela baixa qualidade de ensino não condiz com uma reflexão que olhe a educação em uma perspectiva de complexidade, tomando-se uma variedade de fatores que, dialeticamente, afetam o bom funcionamento da escola e a aprendizagem do aluno. Ainda assim, não é demais destacar que em qualquer projeto de melhoria da educação escolar o desafio de melhorar a formação do professor é, sem dúvida, um aspecto central.

Os RFP – Referenciais para Formação de Professores –, publicado pelo Ministério da Educação, em 2002, mesmo que já revogado, merece atenção em relação à atualidade de suas reflexões iniciais quando afirma que:

Por muitos anos, o professor e sua função docente receberam qualificações relacionadas diretamente a um vasto conjunto de virtudes: abnegação, sacrifício, bondade, paciência, sabedoria. Atualmente, o discurso educacional se utiliza de outros substantivos: profissionalização, autonomia, revalorização..., ainda que as reais deficiências dos professores no exercício profissional – e, conseqüentemente, as suas causas – continuem, por assim dizer, ocultas por trás das deficiências da instituição escolar, do currículo, das metodologias e dos recursos didáticos (BRASIL, 2002, p.16).

A ideia de qualidade de ensino é tratada, muitas vezes, de forma tão genérica que os problemas que precisam ser tratados com especial atenção terminam se perdendo em discussões vagas, reducionistas e muitas vezes catastrofistas.

Nesta pesquisa o pano de fundo da investigação está em pensar a formação do professor considerando a importância do contato direto com a escola, assim como a ideia de reflexão na ação, de modo que os conceitos de “escola como espaço formativo”, de “saberes docentes” e de “professor reflexivo” darão o embasamento principal da análise.

O conceito de “saberes docentes”, desenvolvido por Tardif (2004), é muito importante para se analisar o trabalho docente não somente na perspectiva de como os professores deveriam ser, mas também em busca de subsídios para a análise de como os professores realmente são e como, de fato, realizam seu ofício. Essa abordagem pode contribuir para se criar o cenário

teórico a respeito da formação e da prática do professor, de modo a facilitar a reflexão sobre a importância da experiência prática na formação inicial do professor e de como a escola pode cumprir bem esse papel formativo quando se torna *locus* de estágio.

Segundo o autor:

No que diz respeito às tecnologias dos professores (educativas), e até prova do contrário, os saberes oriundos das ciências da educação e das instituições de formação de professores não podem fornecer aos docentes respostas precisas sobre o “como fazer”. Noutras palavras, a maioria das vezes, os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem poderem se apoiar num “saber fazer” técnico-científico que lhes permita controlar a situação com toda a certeza (TARDIF, 2004, p. 137).

Dos quatro saberes docentes⁴ apontados pelo autor, os “saberes experienciais” mereceram destaque nesta pesquisa, considerando que são os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2004, p. 38).

A análise de Tardif será complementada com a de Imbernón (2006), que desenvolve instigantes reflexões sobre a formação inicial e permanente do professor, assim como sua profissionalização e desafios diante do mundo globalizado e tendo em vista uma visão emancipadora de educação. Ademais, este autor analisa a formação docente a partir da escola vista como uma alternativa indispensável de formação permanente do professor. O mesmo considera que a formação centrada na escola deve levar em consideração as estratégias utilizadas pelos formadores e professores de modo tanto a responder às necessidades mais amplas e gerais da instituição educativa, como a interferir na qualidade do ensino realizado em sala de aula.

Por fim, é importante esclarecer que na formação de professores, mesmo que haja convicção de que as experiências norteiam a construção dos saberes docentes, indispensáveis ao exercício da profissão, ainda assim, considerar a prática sem reflexão não é suficiente para promover a postura de professor reflexivo, com os pressupostos da prática reflexiva. Nesse sentido, autores como Antônio Nóvoa, Philippe Perrenoud, Miguel Arroyo e Isabel Alarcão,

⁴ Tardif destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.

entre outros que abordam a questão na esteira de Donald Schön, precursor do assunto, compartilham dessa visão⁵.

Segundo Pimenta (2012), as duas principais categorias do conceito de profissional reflexivo desenvolvido por Schön são, de um lado, a ideia de “conhecimento tácito”, que o autor descreve como um conhecimento que é revelado espontaneamente na ação, e, de outro, a ideia de “reflexão na ação”, que é um conhecimento a partir da reflexão sobre e na ação, de modo que o momento que pede reflexão na ação surge de um momento na rotina de trabalho em que se é surpreendido por algo que não se sabe resolver.

O que se quer, segundo a autora, é que na formação dos profissionais se propicie o desenvolvimento da capacidade de refletir como uma prática amparada na lógica do aprender fazendo ou mesmo na postura da reflexão-na-ação. Indiscutivelmente uma postura necessária ao estagiário, enquanto profissional em formação.

E não é demais reforçar que aprender na ação não é algo mecânico e natural. Segundo Perrenoud (2002, p. 17), “todos refletimos para agir, durante e depois da ação, sem que essa reflexão gere aprendizagens de forma automática”. Esclarece o autor que muitas vezes nos falta lucidez, coragem e método, de modo que não se trata, por parte do professor que busca melhorar sua prática com base em suas reflexões sobre suas práticas, de se autojustificar ou de se autodesprezar, tanto uma como outra postura são frequentes, porém inadequadas.

A prática reflexiva, como será exemplificado mais adiante, além de variáveis individuais referentes a conhecimentos teóricos, lucidez, coragem e método, é um trabalho de análise que pode depender também de aspectos ambientais propiciados, dentre outras coisas, pelo trabalho coletivo, pela cultura da escola e pela forma de trabalhar da equipe gestora da escola, não esquecendo, por certo, que todos esses fatores estão interligados.

2 O projeto de pesquisa e seu percurso metodológico

Pode-se dizer que o problema de pesquisa nasceu a partir de relatos e indagações que surgiram no decorrer de reuniões entre os quatro professores institucionais responsáveis pelo programa e os 48 alunos dos três subprojetos (Cursos de Pedagogia, Letras e Artes Visuais), participantes do Programa de Residência Pedagógica.

⁵ Segundo Fagundes (2016), o conceito de profissional reflexivo tem em Donald Schön a sua principal referência, desde a publicação de seu livro *The reflective practitioner*, em 1983, e difundiu-se na área educacional, no Brasil, através de vários autores, mas principalmente a partir de Antônio Nóvoa com a publicação do livro *Os professores e a sua formação*.

Assim, a indagação sobre como a escola, que nem sempre se reconhece como espaço formativo, recebe o estagiário deu origem a um projeto de iniciação científica proposto em meados do primeiro semestre de 2019.

Além de estudos teóricos e de reflexões referentes ao papel do estágio e, principalmente, ao dilema da relação teoria e prática na formação do professor, foi proposto que a pesquisa procurasse captar a percepção do aluno estagiário (nesse caso o residente) a respeito de como a escola (através dos seus agentes) compreende o seu próprio papel com relação aos estagiários que recebe. O objetivo não foi apurar preceitos formais ou discursos previamente preparados, mas extrair, a partir de relatos diversos (orais e escritos), como a escola lida com a presença do estagiário no ambiente escolar, questionando-se até que ponto a escola reconhece também seu papel de instituição formadora.

Na primeira fase de coleta de dados qualitativos foram analisados alguns relatórios apresentados pelos residentes aos coordenadores de seus subprojetos, relatórios estes que versavam sobre as fases de ambientação e de imersão na escola campo. Também foram considerados os depoimentos realizados pelos residentes em reuniões rotineiras de subprojeto e em três reuniões gerais em que quase todos os alunos puderam relatar suas impressões, principalmente sobre a imersão na escola campo.

É importante esclarecer que muitas indagações e motivações manifestas neste trabalho têm uma pertinência generalista em relação às questões que envolvem a formação do professor e em particular os dilemas inerentes ao estágio, de modo que não devem ser vistas necessariamente como problemas perceptíveis e exclusivos do Programa de Residência Pedagógica, mas que, a despeito disso, ficaram mais visíveis neste programa.

3 O residente na escola campo

De modo geral, os residentes relataram grandes dificuldades na fase inicial de estágio nas escolas campo que aderiram ao Programa de Residência Pedagógica. Considerando a participação de cinco escolas diferentes, sendo quatro estaduais, uma de anos iniciais do ensino fundamental e as outras três de anos finais do ensino fundamental e médio, e uma escola municipal de anos iniciais do ensino fundamental, considerando, ainda, que três ficam em regiões urbanas centrais, que uma fica em bairro popular periférico e que uma é escola rural, por toda essa diversidade, somada às diferenças de gestão e de cultura escolar, certamente que

as várias formas de receptividade possuem variáveis particulares que envolvem tais características e que naturalmente não devem ser desconsideradas.

De qualquer forma, algumas diferenças básicas devem ser destacadas antes de tudo. A primeira delas é a diferença entre escolas de anos finais de ensino fundamental e de ensino médio em relação a escolas de anos iniciais de ensino fundamental, ou seja, trata-se da diferença entre as escolas campo dos alunos dos cursos de licenciatura em Artes Visuais e em Letras das escolas campo dos alunos de Pedagogia. As escolas de anos finais do ensino fundamental e médio, todas estaduais, são escolas compostas predominantemente por professores horistas e especialistas, ao passo que as escolas de anos iniciais do ensino fundamental (uma estadual e outra municipal) são compostas por professores polivalentes que dedicam a jornada diária a uma mesma turma, além da diferença da faixa etária das crianças, que são, em maioria, crianças com idade abaixo de onze anos (frequentando do primeiro ao quinto ano).

Os alunos de Letras, que atuavam em uma escola estadual de ensino fundamental e médio, relataram que foram bem recebidos, porém imediatamente instados a assumirem substituição de professores quase que diariamente, de modo que nas primeiras semanas mal conseguiram realizar o trabalho investigativo previsto no plano de estágio, pois tinham que ajudar a escola a funcionar em suas emergências, de modo que tudo o mais, em termos do que fora planejado pelo residente, devia ser deixado em segundo plano.

Os alunos de Artes Visuais, que atuavam em duas escolas estaduais de ensino fundamental e médio, ambas com oferta de período integral, tiveram, logo no início do estágio, que se engajar em projetos ou mesmo propor novos projetos que auxiliassem no preenchimento da programação das atividades extras que compunham o currículo da escola, nesse caso um currículo diferenciado próprio das escolas de período integral da rede pública estadual de São Paulo/SP. Ou seja, o estagiário entrava na escola e já se engajava em sua rotina, sem haver grande preocupação em se verificar o plano do residente e ajustá-lo conforme a rotina da escola, portanto não reconhecendo de forma clara que o estágio é uma atividade de formação e que a escola campo é, antes de tudo, *locus* de formação.

Os alunos de Pedagogia foram recebidos pelos professores preceptores e rapidamente, em ambas as escolas (uma municipal e outra estadual), foram chamados a ajudar no reforço e no atendimento de alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais. Essa foi uma rotina que também durou algumas semanas, até que a coordenação do programa procurasse as escolas para definir melhor quais poderiam ser as atividades do residente na escola campo. Essas experiências vividas por vários residentes do curso de Pedagogia foram exaustivamente

relatadas em reuniões do programa na instituição formadora. Os mesmos alegaram que mal puderam pensar em seus planos ou mesmo tiveram tempo para observar a escola porque passavam grande parte do tempo auxiliando alunos com dificuldades de aprendizagem ou dando reforço escolar. Mais uma vez, a perspectiva de reflexão foi limitada pela realidade e demandas rotineiras da escola campo.

No caso ainda dos residentes de Pedagogia, chamou atenção, também, o fato de uma das escolas ter solicitado aos residentes que desenvolvessem um projeto de atividades em horário do recreio dos alunos. Supõe-se que o intuito da escola se tratava de aproveitar a presença dos estagiários para que ajudassem a cuidar dos alunos durante o recreio para, assim, diminuir a ocorrência de conflitos e indisciplinas durante este período. Considerando que foi uma solicitação da escola, a coordenação do subprojeto entendeu que essa ação seria válida se fosse organizada como um projeto que permitisse a reflexão e a aprendizagem do estudante de pedagogia em formação, para tanto se elaborou um projeto com base nos pressupostos teóricos amparados em autores que trabalham com o conceito de “jogos cooperativos”, como Brotto (2002) e Brown (1995).

Passada essa fase, as direções das escolas, assim como os professores preceptores, entenderam que era preciso reconhecer que os estagiários do Programa de Residência Pedagógica têm seus propósitos em relação à formação profissional, e que os mesmos não deviam ser vistos apenas como estudantes imbuídos pelo espírito colaborativo à disposição das escolas.

4 Resultados obtidos

De modo geral, seja por constatação em leituras de relatórios, seja por relatos orais em reuniões, é possível compreender que todas as escolas campo, participantes do programa, não possuem um procedimento, uma política, ou mesmo uma ideia amadurecida sobre recepção de estagiário, o qual deveria ser compreendido como um profissional em formação que está imergindo na realidade escolar para aprender a profissão no seu ambiente real. Ainda que o estagiário deva trazer um plano de trabalho e que a escola deva ter protocolos de controle de presença e outras atividades burocráticas, a recepção do estagiário é algo que ocorre de forma espontânea e que depende muito mais da boa vontade, do momento positivo, ou não, do ambiente escolar, enfim, de fatores diversos que podem criar situações positivas ou não no estágio.

Portanto, a principal descoberta é a de que as escolas não possuem protocolos pedagógicos referentes a como receber, acolher, envolver e participar da formação do estagiário como futuro professor e, conseqüentemente, de como se assumir também como instituição formadora.

Outro ponto que pôde ser captado é que a gestão da escola é uma variável que pesa na qualidade do envolvimento do estagiário com a escola e com os desafios da aprendizagem da profissão. Foi possível identificar, por relatos pessoais e relatórios escritos, que essa relação é, em parte, determinada muito mais pelo modelo de gestão de cada escola (centralizador/descentralizador), e muito menos por possuir uma “consciência” maior ou menor dos gestores em relação ao papel da escola campo enquanto *locus* de formação. As escolas em que a direção permite mais autonomia para o professor preceptor ou que se mostram menos apegadas a detalhes de controle burocrático, naturalmente, criam condições mais adequadas para o residente atuar e colher resultados positivos. As escolas com gestão mais centralizadora e burocrática, que dão pouca autonomia ao preceptor e que “cercam” o estagiário de controles burocráticos excessivamente formalistas, contribuem para que o residente colha menos resultados positivos e que tenda, em uma relação direta de causa e efeito, a organizar seu estágio de forma burocrática, reduzindo seu plano de estágio a praticamente uma sequência de realizações de tarefas. Nesse caso, o estagiário se põe a dedicar menos atenção e energia a investigar, de forma crítica e reflexiva, aspectos como a organização da escola e a atuação do professor.

Considerações finais

Essa suposta relação entre gestão burocrática e estagiários trefistas e menos reflexivos lembra apontamentos de Fullan e Hargreaves (apud ALONSO, 2003, p.99), que identificaram, em pesquisa de campo, a existência de dois tipos de escolas, as “escolas travadas” e as “escolas em movimento”, as primeiras entendidas como escolas que não apoiam mudanças e melhorias, em que o isolamento dos professores é uma constante, e, por outro lado, as escolas em movimento como aquelas que aceitam as mudanças, aquelas em que os professores trabalham mais em união e que estão em processo de aprendizagem contínua.

Nessa linha de análise pode-se inferir que em ambientes escolares em que o professor preceptor possui mais autonomia e que, preferencialmente, atua em contextos em que o trabalho coletivo prevalece sobre o isolacionismo de professores e demais agentes escolares, as

possibilidades de se criar as condições para que o estagiário compreenda a escola como realidade complexa e dinâmica são mais favoráveis. Acrescente-se, que, em sendo assim, a possibilidade de a escola atuar efetivamente como *locus* de formação de professores é também muito mais plausível.

Se a escola é um espaço de trabalho coletivo e, portanto, de reflexão, de estudo e de trocas de experiências, a mesma se constitui em ambiente fértil para desenvolver competências profissionais através e a partir da prática. Esse é o campo que produz subsídios para se pensar menos o professor como ele deveria ser e mais o professor como ele é no exercício de seu ofício, garantindo-se aos estagiários o ambiente adequado para o aprendizado da profissão.

Em momento apropriado, e como contraponto, seria de grande importância investigar as razões de grande parte dos estagiários manifestarem indisposição ou resistência em explorar o momento de estágio como momento formativo de fato, mesmo quando o ambiente de estágio é favorável.

Referências

ALONSO, Myrtes. O Trabalho coletivo na escola e a liderança. In: VIEIRA, Alexandre T., ALMEIDA, Maria E. B., ALONSO, Myrtes. (org.). **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduados em Sociologia Política da UFSC**, [on-line], v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2 de 1 de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>

BROTTO, Fabio Otuzi. **Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como exercício de convivência**. Santos: Projeto Cooperação, 2002.

BROWN, G. **Jogos cooperativos: teoria e prática**. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal, 1995.

CANÁRIO, R. A. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista dos Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação**. São Paulo, n.6, p.9-27, 1996.

FAGUNDES, Tatiana B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21 n. 65 abr./jun. 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Haíla I.; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>.