



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PPGA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO - IE

DANIELLE MONTEIRO BEHREND

**AMBIENTALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE ESCOLA E  
UNIVERSIDADE NOS ESTÁGIOS CURRICULARES  
SUPERVISIONADOS: COMPREENSÕES PARA A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES A PARTIR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Rio Grande-RS  
2020

DANIELLE MONTEIRO BEHREND

**AMBIENTALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE ESCOLA E  
UNIVERSIDADE NOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS:  
COMPREENSÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação Ambiental.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia da Silva Cousin.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo Galiuzzi

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (as) (EAEFE).

## Ficha Catalográfica

B421a Behrend, Danielle Monteiro.  
Ambientalização das relações sociais entre escola e universidade nos estágios curriculares supervisionados: compreensões para a formação de professores a partir da Educação Ambiental / Danielle Monteiro Behrend. – 2020.  
256 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2020.

Orientadora: Dra. Cláudia da Silva Cousin.

Coorientadora: Dra. Maria do Carmo Galiazzi.

1. Ambientalização 2. Educação Ambiental 3. Escolas  
4. Estágio Curricular Supervisionado 5. Formação de Professores  
I. Cousin, Cláudia da Silva II. Galiazzi, Maria do Carmo III. Título.

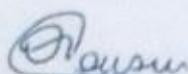
CDU 371.13:504

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

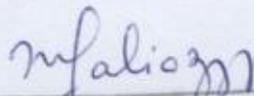
**Danielle Monteiro Behrend**

***"Ambientalização das relações entre escola e universidade nos  
estágios circulares supervisionados: compreensões para a formação de  
professores a partir da Educação Ambiental"***

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



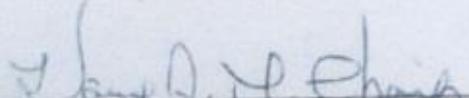
ProP. Dr. Claudia da Silva Cousin  
(PPGEA/FURG)



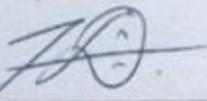
Prof. Dr. Maria do Carmo Galiazzi  
(FURG)



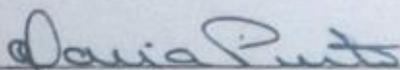
ProP. Dr. Elisabeth Brandão Schmidt  
(PPGEA/FURG)



Prof. Dr. Vania Alves Martins Chaigar  
(FURG)



Prof. Dr. Ivo Dickmann  
(UNOCHAPECÓ)



ProP. Dr. Maria das Graças C. S. M. G. Pinto  
(UFPEL)

*Dedico esta Tese aos professores das escolas de Educação Básica e aos professores do Ensino Superior que se dedicam ao trabalho de orientação dos Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de Licenciatura.*

*“[...] Aprendi que se depende sempre de tanta muita diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente, onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por mais que se pense estar [...]”. Gonzaguinha, 1982.*

## AGRADECIMENTO

O processo de pesquisa de Doutorado trouxe-me muitos aprendizados pessoais e profissionais. Foram quatro anos de estudos, os quais possibilitaram a construção de saberes no convívio com meus pares. Com sentimento de gratidão pelas relações estabelecidas durante todo o processo de pesquisa, agradeço....

Primeiramente a Deus pelo dom da vida.

Ao meu esposo Carlos Eduardo pelo amor, cuidado e compreensão no compartilhar seus sonhos e realizações ao meu lado.

Às minhas filhas Eduarda e Gabriela, que ainda no meu ventre, mostram-me a cada dia o significado da Fé e do amor incondicional.

À minha família, pelo incentivo e por compreender minhas escolhas e ausências nos momentos em que estive envolvida com esta pesquisa.

À minha orientadora Profa. Dra. Cláudia da Silva Cousin, pela amizade e pela orientação comprometida e sempre atenta. Grata por ter caminhando ao meu lado em todos os momentos de estudo e de construção desta tese.

À coorientadora Profa. Dra. Maria do Carmo Galiazzi, agradeço por estar ao meu lado desde o Mestrado acompanhando e contribuindo com os seus saberes na minha constituição como pesquisadora professora educadora ambiental.

Às coordenadoras pedagógicas e professoras das escolas de Educação Básica, participantes da pesquisa. Agradeço imensamente pelo acolhimento e participação neste estudo. Com vocês muito aprendi!

Aos professores integrantes da banca de qualificação e de defesa desta tese: Profa. Dra. Elisabeth Brandão Schmidt, Prof. Dr. Ivo Dickmann, Profa. Dra. Maria das Graças C. da S.M.G. Pinto, Profa. Dra. Marília Andrade Torales Campo, Profa. Dra. Vânia Alves Chaigar. Gratidão pelos saberes compartilhados!

À Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em especial ao Instituto de Educação-IE representado pela diretora Profa. Dra. Maria Renata Alonso Mota e pela vice-diretora Profª. Dra. Susane da Rocha Vieira, agradeço pelo apoio e pela licença de afastamento para a realização desta pesquisa.

Aos grupos de pesquisa CEAMECIM e CIPEA, pela comunidade aprendente que muito contribuiu na construção desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) e aos colegas mestrandos (as) e doutorandos (as).

Às amigas Profa. Dra. Kamila Lockmann e Profa. Dra. Rachel Pereira. Obrigada pela amizade sincera e por estarem ao meu lado compartilhando os momentos de incertezas e de alegrias durante a realização desta pesquisa.

Aos colegas do NEEJAA, em especial a Profa. Dra. Sabrina das Neves Barreto, pelo acolhimento quando cheguei à FURG como professora colaboradora da Educação Básica e posteriormente como docente da universidade.

Aos docentes do Instituto de Educação da FURG pelas aprendizagens construídas acerca da formação de professores.

Aos professores parceiros da Escola de Química e Alimentos da FURG pelo acolhimento e trabalho coletivo na orientação dos Estágios Curriculares Supervisionados.

Expresso meu reconhecimento, amizade e respeito por todos (as) vocês!

Muito Obrigada!!!

## RESUMO

A compreensão da Educação enquanto possibilidade de transformação social requer aprofundar estudos e pesquisas acerca da formação de professores, a qual tem sido objeto de reflexão no meio acadêmico. Nesta perspectiva, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) vem sendo tema de estudos, mostrando-se como lugar de ensino, de aprendizagem, de pesquisa e de reflexão da profissão docente, além de um importante processo de educação continuada. É neste sentido que esta pesquisa se insere no campo da Educação Ambiental (EA) e da formação de professores; por entender que o ECS é indispensável à formação docente, ele potencializa a fusão de horizontes entre as vivências e os saberes construídos no contexto das escolas de Educação Básica com os conhecimentos adquiridos nas Instituições de Ensino Superior (IES). Diante disso, a interrogação fenomenológica que emerge para esta investigação é a seguinte: O que se mostra de Ambientalização das relações sociais nos Estágios Curriculares Supervisionados da FURG nas escolas de Educação Básica? Este estudo está embasado pela pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica-hermenêutica, tendo como objetivo compreender os processos de Ambientalização das relações sociais nos ECS, no contexto das escolas de Educação Básica. O presente estudo justifica-se pela sua relevância social no meio acadêmico ao problematizar os ECS no campo da formação de professores e pelas minhas experiências profissionais em EA, nas escolas de Educação Básica e especificamente na orientação dos ECS nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). A análise documental dos Planos de Ensino das disciplinas de ECS dos cursos de licenciatura da FURG foi uma estratégia metodológica para identificar o que se mostra sobre as escolas de Educação Básica. Foi realizada a proposta de Pesquisa-formação pelo seu potencial pedagógico, com Entrevista Narrativa com professores regentes e coordenadores pedagógicos das escolas de Educação Básica, parceiras dos ECS da FURG. A metodologia de análise das informações foi a Análise Textual Discursiva (ATD), a qual busca a compreensão do fenômeno investigado. Foi realizado o Estado da Questão (EQ) com o propósito de compreender como o termo “Ambientalização” vem sendo abordado e fundamentado nas pesquisas científicas da atualidade. Também apresento o EQ, para compreender a relação interinstitucional entre as escolas de Educação Básica e a universidade. Neste estudo, a EA está alicerçada na perspectiva crítica e transformadora, o que potencializa a compreensão da Ambientalização a partir dos princípios e objetivos da EA presentes nas Políticas Públicas de EA, sendo considerada como proposição potente para investigação dos ECS. A análise das narrativas possibilitou a construção da seguinte Tese: Para que ocorram processos de Ambientalização dos ECS, é indispensável o reconhecimento das escolas de Educação Básica enquanto lugar de produção do conhecimento da profissão docente, compreensão que requer fortalecer as relações dialógicas e coletivas entre a escola e a universidade, considerando suas especificidades enquanto instituições formadoras de professores.

**Palavras-chave:** Ambientalização. Educação Ambiental. Escolas. Estágio Curricular Supervisionado. Formação de Professores.

## ABSTRACT

The comprehension of Education as a possibility of social transformation requires the deepening of studies and researches about the training of teachers, which has been the subject of reflections in academia. In this perspective, the Supervised Curricular Internship (SCI) has been a study theme, showing itself a place of teaching, learning, research and reflection about the teaching profession, besides of an important process of continuing education. It is in this way that this research inserts itself in the field of Environmental Education (EE) and of teacher's training, for understanding that the SCI is indispensable to educator's formation, it potentializes the fusion of horizons between the living and the lessons built in the context of Elementary Schools as knowledge acquired in Institutions of Higher Education (IHE). Facing that, the phenomenological inquiring that emerges from this research is: What shows of the Ambientalization of social relations in FURG's Supervised Curricular Internships in Elementary Schools? This study is based on qualitative research with a phenomenological-hermeneutical approach, with the aim to comprehend the processes of Ambientalization of social relations in the SCI, in the context of Elementary Education. This study is justified by its social relevance in academia by problematizing the SCI in the field of teacher's training and by my professional experiences with EE, in Elementary Schools and specifically in advising the SCIs in teaching courses of the Federal University of Rio Grande (FURG). The documental analysis of the syllabus of the SCI classes in the teaching courses of FURG was a methodological strategy to identify what it shows about Elementary Schools. The research proposal was made – training by its pedagogical potential, with Narrative Interviews with the conducting teachers and pedagogical coordinators of the Elementary Schools, partners of FURG's SCIs. The information analysis' methodology was Discursive Textual Analysis (DTA), which aims to comprehend the investigated phenomenon. The State of the Question (SQ) was made with the intent to comprehend how the term "Ambientalization" is being approached and fundamented in today's scientific researches. I also present the SQ to comprehend the interinstitutional relations between Elementary Schools and the university. In this study, the EE is built upon the critical and transformative perspective, which potentializes the comprehension of Ambientalization from the basics and goals of EE present in Public Policies of EE, considered a potent proposition of investigation of the SCIs. The analysis of the narratives made possible the development of the following Thesis: that for the SCIs' processes of Ambientalization to occur it is indispensable the knowledge of Elementary Schools as a place of production of learning of the teaching profession, comprehension that requires the strengthening of the dialogical relations between school and university, considering its specificities as institutions of teacher's training.

**Keywords:** Ambientalization. Environmental Education. Schools. Supervised Curricular Internship. Teacher's Training.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- AC-** Ambientalização Curricular
- ANPED-** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ARIUSA-** Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente
- ATD-** Análise Textual Discursiva
- BNCC-** Base Nacional Comum Curricular
- CAPES-** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEAMECIM-** Grupo de Pesquisa Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática
- CEP-** Comitê de ética em Pesquisa da FURG
- CIPEA-** Ciranda Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Ambiente
- CNE-** Conselho Nacional de Educação
- DCNEA-** Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental
- EA-** Educação Ambiental
- EANF-** Educação Ambiental Não Formal
- EAEFE -** Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (as)
- ECEA-** Encontro Catarinense de Educação Ambiental
- ECS-** Estágio Curricular Supervisionado
- EJA-** Educação de Jovens e Adultos
- EQ-** Estado da Questão
- EQA-** Escola de Química e Alimentos
- FBEA-** Fórum Brasileiro de Educação Ambiental
- FNDE-** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FEA-** Fundamentos da Educação Ambiental
- FURG-** Universidade Federal do Rio Grande
- IE-** Instituto de Educação
- IBAMA-** Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
- ICES-** Instituições Comunitárias de Educação Superior
- IES-** Instituições de Ensino Superior
- INEP-** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB-** Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MMA-** Ministério do Meio Ambiente
- MEC-** Ministério da Educação

**MOVA-RS-** Movimento de Alfabetização de Adultos do Estado do Rio Grande do Sul

**NEEJAA-** Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização

**NEPE-** Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância

**ONGs-** Organizações Não-Governamentais

**ONU-** Organização das Nações Unidas

**PAIETS-** Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior

**PIBID-** Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

**PIEA-** Programa Internacional de Educação Ambiental

**PCN-** Parâmetros Curriculares Nacionais

**PNEA-** Política Nacional de Educação Ambiental

**PNMA-** Política Nacional do Meio Ambiente

**PNUMA-** Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

**PPGEA-** Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

**PPP-** Projeto Político Pedagógico

**PRAE-** Pró-reitoria de Assuntos Estudantis

**PRONEA-** Programa Nacional de Educação Ambiental

**Rede ACES-** Rede de Ambientalização Curricular do Ensino Superior

**REASul-** Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental

**REMEA-** Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

**TCLE-** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UFPEL-** Universidade Federal de Pelotas

**UNESCO-** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNIPAMPA-** Universidade Federal do Pampa

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Pesquisas sobre Ambientalização Curricular.....	60
<b>Quadro 2:</b> Ambientalização Curricular - IES.....	61
<b>Quadro 3:</b> Produções para análise - AC.....	62
<b>Quadro 4:</b> Unidades de Significados - (Souza, 2010) .....	65
<b>Quadro 5:</b> Pesquisa sobre ECS.....	80
<b>Quadro 6:</b> Primeira análise das produções sobre ECS.....	80
<b>Quadro 7:</b> Produções para análise - ECS.....	81
<b>Quadro 8:</b> Nomenclaturas - Professores (as) das escolas.....	89
<b>Quadro 9:</b> Professoras participantes.....	105
<b>Quadro 10:</b> Coordenadoras participantes.....	106
<b>Quadro 11:</b> Planos de Ensino analisados.....	111
<b>Quadro 12:</b> Ementas – Estágio I.....	112
<b>Quadro 13:</b> Ementas – Estágio II.....	114
<b>Quadro 14:</b> Plano de Ensino - Curso de Pedagogia Licenciatura.....	114
<b>Quadro 15:</b> Plano de Ensino - Curso de Geografia Licenciatura.....	115
<b>Quadro 16:</b> Ementas- Estágios III e IV.....	115
<b>Quadro 17:</b> Planos de Ensino- Curso de Geografia Licenciatura: pesquisa na escola.....	116
<b>Quadro 18:</b> Corpus de análise da narrativa1.....	117
<b>Quadro 19:</b> Unitarização.....	120
<b>Quadro 20:</b> Categoria inicial – Professoras.....	121
<b>Quadro 21:</b> Categoria inicial – Coordenadoras.....	121
<b>Quadro 22:</b> Categorias Intermediárias – Professoras.....	122
<b>Quadro 23:</b> Categorias Intermediárias – Coordenadoras.....	123
<b>Quadro 24:</b> Categorias Intermediárias- Professoras e coordenadoras.....	123
<b>Quadro 25:</b> Categorias Finais.....	124

## LISTA DE APÊNDICES E ANEXO

Apêndice 1: Unidades de Significado - Aversi (2015).....	170
Apêndice 2: Apêndice 3: Unidades de Significado - Oliveira (2011).....	171
Apêndice 3: Unidades de Significado - Rodrigues (2013).....	172
Apêndice 4: Unidades de Significado - Santos (2012).....	173
Apêndice 5: Unidades de Significado - Silva (2014).....	175
Apêndice 6: Unidades de Significado - Silva (2016).....	176
Apêndice 7: Unidades de Significado - Vilela (2014).....	178
Apêndice 8: Unidades de Significado Cortes Júnior (2013).....	179
Apêndice 9: Unidades de Significado - (Arruda, 2014).....	180
Apêndice 10: Unidades de Significado - (Benites, 2012).....	183
Apêndice 11: Unidades de Significado - (Custódio, 2010).....	186
Apêndice 12: Unidades de Significado - (Daniel, 2009).....	190
Apêndice 13: Unidades de Significado - (Mazzocato, 2014) .....	192
Apêndice 14: Unidades de Significado - (Santos, 2015).....	194
Apêndice 15: Unidades de Significado - (Silveira, 2008).....	196
Apêndice 16: Unidades de Significado - (Souza, 2009).....	199
Apêndice 17: Unidades de Significado- (Pereira, 2016) .....	200
Apêndice 18: Estágios dos cursos de licenciatura da FURG.....	202
Apêndice 19: Termo de Consentimento.....	204
Apêndice 20: <i>Corpus</i> de Análise das narrativas.....	205
Apêndice 21: Unitarização, codificação e reescrita das unidades.....	237
Apêndice 22: Descrição das categorias.....	248
Anexo 1- Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da FURG (CEP-FURG).....	256

## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b> .....	15
<b>I. Narrativa constitutiva da pesquisadora professora educadora ambiental</b> .....	21
1.1 A escola como lugar de Pertencimento.....	23
<b>II- A constituição histórica da Educação Ambiental e os seus entrelaçamentos com a pesquisa</b> .....	40
<b>III - A construção das bases teóricas da pesquisa: o Estado da Questão</b> .....	58
3.1 O Estado da Questão para compreensão dos processos de Ambientalização.....	59
3.1.1 Produção de informações: Ambientalização e Ambientalização Curricular.....	59
3.1.2 Análises das informações produzidas sobre Ambientalização e Ambientalização Curricular.....	61
3.1.3 Modos de se apresentar a Ambientalização e a Ambientalização Curricular.....	66
3.1.4 Ambientalização das relações sociais no contexto dos ECS: construindo e (re) construindo compreensões.....	74
3.2 O Estado da Questão para compreensão do ECS: a relação entre a escola e a universidade.....	78
3.2.1 Produção de informações: Estágio Curricular Supervisionado .....	79
3.2.2 Análise das informações produzidas sobre Estágio Curricular Supervisionado.....	80
3.2.3 Escola de Educação Básica e Universidade. Instituições formativas no Estágio Curricular Supervisionado .....	82
3.2.4 Professor regente da escola de Educação Básica: colaborador ou co-formador no Estágio Curricular Supervisionado?.....	88
<b>IV. Caminhos Metodológicos da pesquisa</b> .....	97
4.1 A abordagem fenomenológica-hermenêutica:.....	97
4.2 O potencial pedagógico da pesquisa-formação.....	101
4.2.1 O encontro com os sujeitos da experiência.....	103
<b>V. A compreensão do fenômeno investigado: análise das informações</b> .....	110
5.1 Análise documental dos Planos de Ensino.....	110
5.1.1A escola de Educação Básica nos Planos de Ensino das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado.....	112
5.2 Exercício de análise das narrativas.....	117
<b>VI. O reconhecimento como mediador da relação entre escola e universidade no contexto do Estágios Curriculares Supervisionados</b> .....	126
6.1 Reconhecimento pela procura da escola.....	127
6.2 Reconhecimento pelos encontros oportunistas com os professores e com os estagiários.....	128
6.3 Reconhecimento pelo trabalho desenvolvido no PIBID-FURG.....	131
6.4 Não reconhecimento da escola por parte da universidade.....	134

<b>VII O diálogo como elemento basilar para Ambientalização das relações sociais.....</b>	<b>137</b>
7.1 A ausência do diálogo entre as escolas de Educação Básica e a universidade.....	139
7.2 A importância do diálogo entre as instituições .....	142
7.3 A escuta nas relações dialógicas.....	145
<b>A construção de compreensões: o que se mostrou na pesquisa.....</b>	<b>149</b>
<b>Referências .....</b>	<b>154</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>170</b>
<b>Anexo .....</b>	<b>256</b>

*“Se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles”.* Freire, 2011.

## APRESENTAÇÃO

Inauguro a apresentação desta tese com a perspectiva freireana de escutar paciente e criticamente o outro, pois foi motivada pelo desejo e pela necessidade de escutar, significar e dialogar com as narrativas dos professores das escolas de Educação Básica, que essa pesquisa foi planejada e delineada.

Diante das experiências advindas da profissão docente no contexto das escolas de Educação Básica, bem como na orientação dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS), nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), é que tenho compreendido a escola como formadora da identidade profissional docente, como destaca Nóvoa (2001).

As idas e vindas às escolas de Educação Básica têm potencializado diálogos profícuos com professores regentes<sup>1</sup> e com os coordenadores pedagógicos que, na maioria das vezes, são os primeiros professores que recebem os licenciandos<sup>2</sup> e os auxiliam nos encaminhamentos iniciais do ECS. Neste movimento de escuta aos seus dizeres, percebo em suas narrativas contribuições para pensar as relações sociais no contexto do ECS. Essa é uma compreensão que não é só minha, mas também dos colegas de profissão, que participam do grupo de pesquisa CEAMECIM– Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática e que têm experiência com os ECS das diferentes Licenciaturas da FURG, tornando-os espaço- tempo para refletir sobre a formação docente.

Entender a escola como lugar de produção de conhecimento da profissão docente requer ressaltar que não estou deslegitimando a formação de professores nos cursos de Licenciatura, mas apostando no reconhecimento da escola enquanto *locus*, que potencializa a formação de professores em processos dialógicos com a universidade. A escola, na condição de instituição social, que possibilita diferentes relações, é um lugar privilegiado para aprendizagem da profissão docente e construção da identidade profissional, embora, historicamente, ela não tenha sido reconhecida pelo seu caráter formador de professores e sim como lugar de “colocar em prática” os conhecimentos construídos na universidade, o que muitas vezes, reforça a dicotomia entre teoria e prática. Na contramão desse discurso

---

<sup>1</sup>A acepção “professores regentes” é utilizada nesta pesquisa para designar os professores das escolas de Educação Básica que recebem os licenciandos em sua sala de aula para o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado.

<sup>2</sup>Nesta pesquisa a acepção “licenciando (os)” é utilizada para designar os estudantes dos cursos de Licenciatura.

socialmente construído, acredito que “todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende” (NÓVOA, 2001, s/p).

Seguindo essa perspectiva, esta pesquisa, inserida no campo da Educação Ambiental (EA), possibilita problematizar as relações sociais construídas entre a escola e a universidade, a partir do desenvolvimento dos ECS, já que percebo relações hierarquizadas da universidade com a escola, em que a universidade é compreendida como lugar de formação e construção do conhecimento, enquanto a escola fica reduzida apenas ao campo de atuação profissional e “hora da prática”, visão também criticada por Pimenta e Lima (2010).

Os estudos e as pesquisas em Educação Ambiental constituem-se em diversas e amplas abordagens. Assim, cabe delinear que, nesta pesquisa, a EA está alicerçada em uma perspectiva crítica e transformadora (LOUREIRO, 2006; 2012) em articulação com a hermenêutica que busca compreender o outro (HERMANN, 2014a).

A partir dessa compreensão, a EA atua na formação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos, capazes de problematizar as relações sociais, já que “o ambiente é um resultado das relações sociais no contexto ecológico. Se a sociedade é desigual, o lugar ocupado no mundo é desigual” (LOUREIRO, 2012, p.45-46). Compreendo que a EA na visão crítica é pautada por relações horizontalizadas e dialógicas de reflexão e ação no mundo, rompendo com as relações sociais desiguais, de opressão e dominação.

Para Loureiro (2006, p.29), a Educação Ambiental promove “conscientização que se dá na relação entre o “eu” e o “outro,” pela prática social reflexiva e fundamentada teoricamente”. Essa ação conscientizadora “é mútua, envolve capacidade crítica, o diálogo, a assimilação de diferentes saberes e a transformação ativa da realidade e das condições de vida” (Ibid.). Ainda, segundo o autor, a EA atua no plano da existência, em que “o processo de conscientização se caracteriza pela ação com o conhecimento, pela capacidade de fazermos opções, por se ter compromisso com o outro e com a vida” (LOUREIRO, 2006, p.28).

A proposta que defendo de Ambientalização das relações sociais nos ECS reconhece a escola como lugar de construção do saber docente, na medida em que rompe com as relações hierarquizadas entre escola e universidade, estando aberta ao diálogo interinstitucional, fomentando práticas colaborativas entre as instituições a partir do desenvolvimento dos ECS, problematizando valores, atitudes e comportamentos.

Diante dessas compreensões, a questão de pesquisa que permeou a investigação é a seguinte interrogação fenomenológica: O que se mostra de Ambientalização das relações sociais nos Estágios Curriculares Supervisionados da FURG nas escolas de Educação Básica?

Esta pesquisa de abordagem qualitativa tem como objetivo geral compreender processos de Ambientalização das relações sociais dos Estágios Curriculares Supervisionados no contexto das escolas de Educação Básica. A partir do objetivo geral, apresento alguns objetivos específicos para esta investigação:

- identificar como se mostra: as escolas de Educação Básica nos Planos de Ensino das disciplinas de ECS dos cursos de Licenciatura da FURG;
- compreender como se apresenta a Ambientalização das relações sociais nos Estágios Curriculares Supervisionados;
- Identificar a contribuição da Ambientalização das relações sociais nos ECS para organização de práticas educativas e coletivas entre a escola e a universidade e para formação de professores.

Por entender que o ECS oportuniza a aproximação e a interação do campo de atuação profissional, bem como de aprendizagem da profissão docente, é que busquei compreender os processos de Ambientalização das relações sociais nos ECS, a partir do contexto das escolas de Educação Básica, com escuta das narrativas de coordenadoras pedagógicas e professoras regentes.

Como fonte de produção de dados, além das narrativas das participantes da pesquisa, foi realizada uma análise documental dos Planos de Ensino das disciplinas de ECS dos cursos de Licenciatura da FURG, com objetivo de identificar o que se mostra sobre as escolas de Educação Básica nos Planos de Ensino, para compreender como o contexto escolar é considerado ou contemplado.

Este estudo aposta no potencial pedagógico da pesquisa-formação (JOSSO, 2007); (RIBEIRO; SANTOS, 2016), por entender que todos os envolvidos na pesquisa estão em constante aprendizado. Assim, cabe destacar, que a escolha das professoras das escolas de Educação Básica, participantes da pesquisa, não foi uma escolha aleatória. A área de atuação das professoras<sup>3</sup> deu-se em consonância com a minha área de atuação e das professoras, orientadoras dos ECS, que participam do grupo de pesquisa CEAMECIM, com intuito de compreendermos a Ambientalização das relações sociais dos ECS, das áreas em que atuamos, enquanto grupo de pesquisa.

Para tanto busquei ouvir as narrativas das coordenadoras pedagógicas e das professoras regentes das escolas de Educação Básica, que recebem os licenciandos na escola para o desenvolvimento do ECS, pois entendo que a proposta de Ambientalização que

---

<sup>3</sup>Artes Visuais Licenciatura, Geografia Licenciatura, Pedagogia Licenciatura e Química Licenciatura.

defendo possa nascer do diálogo e da escuta atenta sobre suas experiências, expectativas e do reconhecimento do seu trabalho para a formação de professores.

A escolha pelos referenciais teóricos para compreensão das temáticas apresentadas nesta tese não foi casual, pois são teóricos que me constituem e me convidam a olhar para o fenômeno investigado com reflexões críticas, oportunizando a apropriação de conhecimentos acerca da pesquisa. Tais referenciais convergem em suas perspectivas epistemológicas, porém divergem em determinados aspectos, levando-me a problematizar e a aprender sobre os seus estudos, na medida em que busco a compreensão do fenômeno.

No Capítulo I, **Narrativa constitutiva da pesquisadora professora educadora ambiental**. Apresento o meu processo de constituição ao mostrar os lugares que me constituem e a contribuição das experiências profissionais para o encontro com o tema de pesquisa, investigado no curso de Doutorado.

Com o objetivo de compreender os caminhos constitutivos da EA e seus entrelaçamentos com a proposta de pesquisa, no Capítulo II, intitulado: **A constituição histórica da Educação Ambiental e os seus entrelaçamentos com a pesquisa**, apresento o estudo realizado, a partir de documentos nacionais e internacionais, referencial literário e as políticas públicas que contribuem na constituição do campo da EA.

No Capítulo III, **A construção das bases teóricas da pesquisa: o Estado da Questão** apresento a pesquisa bibliográfica para produção de informações dos termos “Ambientalização” e “Ambientalização Curricular”. O EQ possibilitou compreender como os termos estão sendo abordados e fundamentados nas pesquisas científicas da atualidade. Ao final da seção, justifico a escolha pelo termo “Ambientalização” para esta pesquisa, embasado nos estudos da EA, bem como nos princípios e objetivos desse campo em constituição.

No Estado da Questão para compreensão do ECS: a relação entre a escola e a universidade, também mostro a pesquisa bibliográfica com olhar atento para a relação interinstitucional: escola de Educação Básica e universidade. Este estudo reafirmou a necessidade de se potencializar as parcerias entre as instituições, a partir da escuta atenta das narrativas das coordenadoras pedagógicas e das professoras das escolas da Educação Básica, com aposta na Ambientalização do ECS, a partir da horizontalidade nas relações interinstitucionais.

No Capítulo IV, **Caminhos metodológicos da pesquisa**, abordo a escolha pela pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica-hermenêutica, bem como a aposta na pesquisa-formação, baseada nos estudos em Galiazzi (2003); Josso (2007) e Ribeiro; Santos (2016).

Apresento também, os sujeitos participantes da pesquisa e a proposta de Entrevista Narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

No Capítulo V, intitulado **A compreensão do fenômeno investigado: análise das informações**, apresento a análise documental dos Planos de Ensino das disciplinas de ECS dos cursos de licenciatura da FURG, para identificar o que se mostra sobre as escolas de Educação Básica nos planos. A Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes; Galiazzi, (2016) é a metodologia escolhida para análise das narrativas. No decorrer do capítulo exponho o exercício de análise.

No Capítulo VI, **O reconhecimento como mediador da relação entre escola e universidade no contexto do ECS**, apresento o primeiro metatexto, o qual foi desenvolvido a partir de quatro aspectos que emergiram nas entrevistas narrativas: reconhecimento pela procura da escola, pelos encontros oportunistas com os professores e com os estagiários, pelos convites, agradecimentos e homenagens e reconhecimento pelo trabalho desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da FURG. O não reconhecimento da escola, por parte da universidade, também foi abordado em uma das narrativas.

O Capítulo VII, **O diálogo como elemento basilar para Ambientalização das relações sociais**, apresento o segundo metatexto, o qual foi desenvolvido com destaque para a ausência do diálogo entre as escolas de Educação Básica e a universidade, a importância do diálogo entre as instituições e a contribuição da escuta na efetivação das relações dialógicas entre escola e universidade.

Por fim, exponho **A construção de compreensões: O que se mostrou na pesquisa**. Problematizo as aprendizagens construídas e apresento a tese produzida a partir da pesquisa, a saber: Para que ocorram processos de Ambientalização dos ECS, é indispensável o reconhecimento das escolas de Educação Básica, enquanto lugar de produção de conhecimento da profissão docente, compreensão que requer fortalecer as relações dialógicas e coletivas entre a escola e a universidade, considerando suas especificidades, enquanto instituições formadoras de professores.

*“Faço na minha história a história coletiva, pois, sendo habitada pelo que me atravessa, não sou só eu mesma, tenho eus que são de outros e habito outros que me têm”.* Pimentel, 1999.

## I- NARRATIVA CONSTITUTIVA DA PESQUISADORA PROFESSORA EDUCADORA AMBIENTAL

Narro, nesta seção, meu processo de constituição docente, revisitando os lugares que me constituíram e me constituem pesquisadora professora educadora ambiental, traçando os caminhos profissionais que fui trilhando na docência e a identificação com os estudos no campo da Educação Ambiental (EA), os quais me levaram ao tema de pesquisa.

Neste movimento de escrita encontro as palavras de Pimentel (1999) que demonstram o meu pensar sobre a construção da identidade docente, ao apontar o aprender no coletivo em diferentes lugares. De acordo com Brandão (2005, p.86, grifos do autor), “Podemos estar ou não conscientes disto, mas cada troca de palavras, cada troca de gestos, cada reciprocidade de saberes e de serviços com uma outra pessoa, costuma ser também *momento de aprendizagem*”. Narrar minha trajetória de formação docente, convida-me a olhar para o vivido com lentes da atualidade, compreendendo as escolhas que foram feitas e os caminhos traçados, revisitando lembranças e lugares significativos que contribuíram para a “[...] construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p.16). A escrita, enquanto um ato desafiador e recursivo, traduz sentimentos e pensamentos que me acompanham neste momento em palavras, revivendo o vivido e dando sentido às escolhas que foram feitas durante a minha trajetória. Larrosa (2015, p.16) afirma que “As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras [...]”. Ele aborda, ainda, que pensar é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (Ibid.).

Assim, as aprendizagens construídas e problematizadas nesta escrita refletem o que me aconteceu e por meio das palavras registro o que me tocou, convidando o leitor para o diálogo. Como afirma Marques (2008, p.15), “[...] escrever para pensar, uma outra forma de conversar”.

O movimento de narrar as aprendizagens construídas pela experiência me convida a dar sentido às vivências profissionais, conforme apontam os estudos de Gutiérrez; Prado (2002), pois para eles a vida cotidiana é o lugar do sentido e das práticas de aprendizagem. O sentido se faz no caminhar, ele é o motor do processo. Para dar sentido ao que fazemos, devemos sentir as experiências com nossos sentidos. Dessa forma, os caminhos são processos que devem ser vividos um a um, como experiências e sentido renovado (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002).

O título escolhido para esta seção tem um sentido bastante peculiar, que carece ser explicado ao leitor. Ao intitular “Narrativa constitutiva da pesquisadora professora educadora ambiental” com a ausência do uso de vírgula entre as palavras “pesquisadora” e “professora,” indica que a pesquisadora professora educadora ambiental constitui-se pela pesquisa, em um movimento de formação permanente. Diante dessa perspectiva, a pesquisa é entendida como um processo com característica de movimento, indispensável à prática profissional do professor (DEMO, 1997); (GALIAZZI, 2003).

Da mesma forma, sem o conectivo “e” entre as palavras professora “e” educadora ambiental, inspirado na reflexão proposta por Dias; Gomes e Galiazzi, (2009), pois assim como as autoras compreendo que:

o conectivo “e” marca mais a separação do que nossa pretensão de falar em singularidades que abarcam a identidade de professor e de educador ambiental. Por isso é que falamos no texto em professores educadores ambientais sem hífen, sem “e”! (DIAS; GOMES; GALIAZZI, 2009, p. 302).

Diante dessas considerações, entendo que nos constituímos pelas circunstancialidades compostas pelas coisas do mundo, como aponta Marandola Jr. (2012) e pelas relações que estabelecemos, pois não vivemos isolados, mas, sim, rodeados por pessoas com diferentes histórias de vida, valores, culturas e saberes, os quais contribuem em nosso processo de constituição. Esse autor, ao refletir sobre o lugar enquanto circunstancialidade dialoga com Heidegger (2002) sobre o ser–e–estar–no–mundo como elementos fundantes para a construção da ontologia do ser–aí, sendo este aí que constitui o ser, um conjunto de diferentes lugares que imbricam neste ser marcas identitárias.

Neste sentido, compreendo que a elaboração da tese não teria sentido se esta não estivesse relacionada com as minhas experiências profissionais, refletindo sobre os lugares percorridos e as aprendizagens construídas nas diferentes relações sociais. Assim, como apontam as autoras:

[...] a identidade profissional docente e, da mesma forma, a do educador ambiental é um processo dinâmico que remete às trajetórias pessoais e sociais de cada profissional e do seu coletivo. Trajetórias que implicam escolhas e ações referendadas pelos valores construídos e assumidos por cada um, e pelo coletivo, nas experiências de vida (DIAS, GOMES; GALIAZZI 2009, p. 302).

Diante desse entendimento, problematizar as experiências advindas da profissão docente, requer conhecer o lugar de onde se fala. Para tanto, apresento compreensões que

estão sendo construídas acerca da categoria lugar<sup>4</sup>, percorrendo e refletindo sobre as vivências constitutivas no lugar-escola, como aponta Cousin (2013).

### 1.1 A escola como lugar de pertencimento

*Há lugares que não são apenas sítios onde vivemos.  
São parte da nossa vida, são a nossa vida.  
A cidade onde nascemos é um lugar onde continuamos a nascer.  
Essa cidade somos nós, com as nossas lembranças, as nossas saudades.  
E a esperança de que aquela seja uma cidade carregada de futuro.*  
Mia Couto (2002)

As palavras de Mia Couto (2002) nos convidam a pensar sobre o lugar para além do espaço ocupado, atribuindo significações e sentimentos que os lugares despertam em nós por possuir elos que produzem a existência. A partir desse entendimento de que os lugares são atravessados por experiências subjetivas é que problematizo a compreensão do lugar, apoiada em referenciais teóricos, a saber: Grün (2008); Cousin (2010); Marandola Jr. (2012); Oliveira (2012); Tuan (2013).

De acordo com Tuan (2013), o lugar enquanto espaço vivido ganha corporeidade, a partir do conjunto de circunstancialidades socioambientais que são experienciadas. Diante do que diz o autor, é que percebo a importância de problematizar vivências construídas em lugares que me constituem pesquisadora professora educadora ambiental.

Para compreender os lugares de formação que contribuem no meu processo de constituição, cabe avançar na discussão sobre o sentido de lugar, para entendermos o que ocorre no contexto em que estamos inseridos; conforme menciona Cousin (2010, p. 95), “a compreensão do lugar é fundamental para a construção do sentimento de pertencimento, porque significa entender para além das suas condições naturais ou humanas o que acontece no espaço onde se vive”. É sinérgica, pois transcende a materialidade espacial e incide sobre a ontologia do ser, por isso é fenomênica.

Assim, compreender o vivido a partir do sentido de lugar, me oportuniza refletir acerca de saberes até então cristalizados, em que o lugar significava somente localização e espaço físico. Hoje entendo que “estar em algum lugar é estar em condições de percebê-lo” (GRÜN, 2008, p. 4). Ao retomar as recordações sobre o lugar-escola, compreendo como um espaço-tempo de encontros, diálogos, descobertas, aprendizagens, mas também de disputa e conflitos. Lembro-me da escola como um lugar para além de uma instituição de ensino e de

---

<sup>4</sup> O estudo sobre o sentido do lugar para o campo da Educação Ambiental foi oportunizado pela disciplina “As relações de pertencimento na constituição de educadores ambientais,” ministrada pela Profa. Dra. Cláudia da Silva Cousin.

aprendizagem, um lugar de pertencimento, repleto de significados, os quais foram sendo atribuídos no decorrer das minhas vivências, enquanto estudante e posteriormente como professora. Ou seja, o lugar-escola com o tempo foi ganhando lugaridade, densidade e sentido.

Nas palavras de Oliveira (2012, p. 13), reitero o entendimento de que “[...] A imagem que temos do lugar é sempre pessoal. Nossas imagens do passado e do futuro são imagens do presente continuamente recriado”. A autora aponta ainda que a valorização do lugar provém de sua concretude, podendo desenvolver sentimentos e emoções. “A pessoa se liga ao lugar quando este adquire um significado profundo ou mais íntimo” (OLIVEIRA, 2012, p. 12).

Hoje percebo a escola como um lugar que sempre fez parte da minha história de vida, desde a infância até a vida adulta, sendo entendida como um lugar para estar, para aprender, fazer amigos e vivenciar situações que potencializassem o meu crescimento. “O lugar pode adquirir profundo significado para o adulto mediante o contínuo acréscimo de sentimento ao longo dos anos” (TUAN, 2013, p. 47).

A partir dessa perspectiva, a escola enquanto instituição histórica e socialmente construída pode ser entendida, como afirma Marandola Jr. (2012, p. 228) “como o lugar do encontro, onde construímos nossa identidade”. O autor afirma, ainda, que o tempo é vivido como memória, e por isso memória e identidade adensam o lugar. A experiência, enquanto “capacidade de aprender a partir da própria vivência”, como aponta Tuan (2013, p. 18), é ressignificada pela memória dos lugares que foram e que são significativos para cada um de nós.

As interações e as aprendizagens oportunizadas pela escola, bem como a identificação com os professores, contribuíram na minha escolha profissional. Decisão que foi assertiva desde muito cedo, quando ainda era estudante do Ensino Fundamental, pois naquela época, mais precisamente na década de 90, já havia decidido pelo curso de Magistério, no Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller. O tempo foi passando e a escola foi se tornando um lugar de experienciar a profissão docente. Experienciar no sentido de aprender, aventurar-se no desconhecido, experienciar o incerto, como aponta Tuan (2013).

No curso de Magistério tive a oportunidade de retornar para escola de Ensino Fundamental, como estagiária, por meio de atividades de observação participante, monitoria e de regência de turma no Estágio Curricular Supervisionado (ECS). O lugar-escola era o mesmo, mas o significado atribuído a ele era diferente (TUAN, 2013). Hoje compreendo que um conjunto de circunstancialidades socioambientais davam uma nova corporeidade

(CHAVEIRO, 2012) ao lugar–escola, pois houve uma troca de papel, da estudante pela professora em constituição, com intencionalidades e responsabilidades diferentes.

Em relação à aprendizagem da profissão docente, o Parecer CNE/CP 009/2001, o qual embasa, entre outros, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura e de graduação plena, destaca a relevância da coerência entre a formação de professores oferecida nas universidades com a prática esperada do futuro professor. Este parecer é um subsídio importante à formação docente, inclusive pelo destaque à noção de simetria invertida:

A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional (BRASIL, 2001, p. 30).

O conceito de simetria invertida aponta para as experiências do futuro docente como aluno no decorrer da sua trajetória escolar. Desse modo, o processo de constituição docente inicia nas experiências vividas, antes mesmo de chegarmos aos cursos de formação docente, ou seja, a formação do professor se dá no lugar similar ao que ele vai atuar, só que numa situação invertida.

O ECS foi realizado em uma escola estadual e possibilitou - me o convívio diário com o contexto educativo. Retornei para escola como aprendente (BRANDÃO, 2005) da profissão docente e o lugar-escola permaneceu como um lugar de aprendizagem, mas agora da profissão, compreensão que foi se consolidando com as andanças profissionais. Diante disso, percebo que o lugar é proveniente das experiências cotidianas, conforme as palavras de Oliveira (2012, p. 3) ao afirmar que “O sentido de lugar implica o sentido vida e, por sua vez, o sentido do tempo”, pois lugar e tempo estão interligados, “lugar é tempo lugarizado, pois entre espaço e tempo se dá o *lugar*, o movimento, a matéria” (OLIVEIRA, 2012, p. 5).

No curso de Magistério reafirmei a escolha profissional e já naquele momento, percebia a complexidade da docência, com a certeza de que para ser professora era preciso formação. Assim, imbuída pelo desejo de aprender mais sobre a profissão docente e seus pressupostos epistemológicos, no ano de 2000 ingressei no curso de Pedagogia Licenciatura, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

O curso de Pedagogia oportunizou o estudo de referenciais teóricos no campo educacional relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, além de proporcionar reflexões sobre a atuação do Pedagogo em diferentes contextos, entendendo seu compromisso político na atualidade diante da problemática educacional.

No decorrer do curso tive a oportunidade de atuar em diferentes campos do saber; como professora em turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais e em projetos de formação continuada com professores. Os primeiros passos dados na docência foram acompanhados de inseguranças, desafios e realizações.

Além das experiências com crianças, no decorrer do curso de Pedagogia, tive a possibilidade de atuar como educadora popular no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA-RS)<sup>5</sup>. Esta foi uma experiência de dois anos, a qual ampliou minha compreensão acerca da educação popular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), possibilitando-me conhecer os estudos freireanos. O projeto MOVA “priorizava uma proposta de alfabetização fundamentada no diálogo e na conscientização dos sujeitos envolvidos sobre o atual sistema societário em que estão inseridos, visando ampliar os espaços democráticos nas comunidades” (BEHREND, 2011, p. 21).

A partir do segundo ano do curso de Pedagogia percebi que as leituras e as discussões em sala de aula (re) significavam minha atuação como docente, pois naquela época, já atuava como professora em uma escola de Educação Infantil. O cotidiano vivenciado na escola era compreendido a partir dos pressupostos teóricos oportunizados pelo curso.

Ainda no curso de Pedagogia, iniciei um estágio em uma escola de Ensino Fundamental na rede privada de ensino, atuando como professora em turmas de Anos Iniciais e lá permaneci por nove anos. Muitos foram os desafios e as aprendizagens construídas, pois este era o primeiro contato com a escola privada de Ensino Fundamental, já que sempre estudei em escola pública. A experiência como docente na escola privada contribuiu, entre outros fatores, para compreensão da formação continuada/permanente em serviço, juntamente com meus pares, tendo a oportunidade de refletir sobre a prática, de pensar e desenvolver ações no coletivo. Nas palavras de Alarcão (2007, p. 44): “o professor não pode agir isoladamente na escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente [...]”.

Diante das aprendizagens construídas, destaco o registro reflexivo das vivências de sala de aula como instrumento de formação na escola, pois diariamente registrávamos e refletíamos sobre a prática. Freire (2011, p. 40) argumenta que “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

---

<sup>5</sup> Movimento de Alfabetização de Adultos do Estado do Rio Grande do Sul implementado nos anos de 1999 a 2002.

Ao retomar as lembranças da escola privada, hoje a entendo como um lugar de aprendizagem da profissão docente, por ter vivenciado situações inusitadas no dia a dia, retomando teorias e confrontando saberes construídos no curso de Pedagogia. “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 2003, p. 23).

A oportunidade de estar pensando a prática pedagógica no contexto da escola, fomentou ainda mais o desejo por continuar estudando, e assim iniciei a especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Hoje, entendo que a motivação inicial em realizar o curso foi para qualificar a minha prática, buscando subsídios teóricos e metodológicos que me auxiliassem a compreender as dificuldades de aprendizagens apresentadas por algumas crianças que foram minhas alunas nos Anos Iniciais. Na reta final do curso de especialização tive a oportunidade de escolher o lugar de realização do estágio (atendimento psicopedagógico), podendo este ser realizado em espaço formal ou não formal. Novamente a identificação com o lugar-escola preponderou e o estágio foi realizado em uma escola pública estadual.

No contexto da escola pública, percebia-me como uma professora em processo de ECS, ensinando e aprendendo para além das atribuições referentes ao curso de especialização. “O estágio, tanto para quem não teve experiência na docência, quanto para quem já teve, é um componente curricular que permite construir uma rede de significados e experiências” (PINTO, 2014, p. 48). Além das aprendizagens acerca da atuação do psicopedagogo, o referido estágio me oportunizou o convívio com docentes experientes em um contexto de escola pública, observando o movimento de sua organização, os desafios, as angústias, as conquistas e os conflitos vivenciados no cotidiano da escola.

É nesse sentido que percebo a escola como espaço de acontecimentos (CHAIGAR, 2008); (HAMMES; FORSTER; CHAIGAR; 2014) “permeado e construído por relações sociais concretas que estão sempre em movimento [...]” (CHAIGAR, 2008, p. 95). A escola, enquanto instituição social, demarcada por diferentes interações é considerada por Dayrell (1996) como espaço sócio-cultural que leva em conta a extensão do dinamismo e do fazer-se cotidiano. Na mesma direção, Kimura (2008) convida-nos a pensar a escola como uma teia de relações, por ser formada pelo sistema de ensino e de políticas públicas, problematizando a organização dos seus tempos e espaços.

Conhecer o contexto da escola pública, mesmo que por alguns meses, despertou-me o interesse em me desafiar como docente, experienciando o cotidiano da rede pública de ensino. Para tanto, deveria seguir estudando com foco no concurso público. Nessa perspectiva,

encontro em Freire (2011) a certeza do inacabamento e da incompletude na busca por descobertas e possibilidades, por entender que: “[...] a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismos” (FREIRE, 2011, p. 52).

Diante das possibilidades que vislumbrava, posso dizer que a especialização além de aguçar o desejo em atuar na esfera pública, também contribuiu para a permanência nos estudos. No término da especialização, no ano de 2009, fui convidada a participar como professora colaboradora no Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE)<sup>6</sup> Universidade Federal do Rio Grande (FURG). A participação no grupo oportunizou-me a experiência na pesquisa em uma escola pública.

Se antes o interesse por continuar estudando já havia se manifestado, a participação como colaboradora no NEPE, me incentivou ainda mais a buscar o Mestrado e o concurso para atuar na escola pública. Neste período também atuei na coordenação pedagógica do Projeto Acreditar, o sol nasce para todos, o qual faz parte do Programa de Extensão de Auxílio ao Ingresso aos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS)<sup>7</sup>. A oportunidade de atuar na coordenação pedagógica possibilitou - me retomar os estudos sobre educação popular e EJA, ampliando meu entendimento acerca da inclusão social e dos princípios da Educação Ambiental. Foi uma experiência que me aproximou da formação de professores em diferentes áreas do conhecimento.

Enquanto aguardava a nomeação para atuar na rede pública de ensino, no ano de 2010, fiz a seleção para professora substituta do Instituto de Educação (IE/FURG). Mais um desafio se aproximava: a experiência como docente em diferentes cursos de Licenciaturas, entre eles: Física; Geografia; Letras/Português; Letras Português/Espanhol; Matemática; Pedagogia.

A atuação nas Licenciaturas exigiu estudo e dedicação, em um processo complexo e constitutivo de tornar-se professora do Ensino Superior, pois possibilitou ampliar o olhar para outros contextos, na medida em que me apropriava das discussões da formação de professores, trabalhando na orientação dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) e com as disciplinas de Didática e Metodologias de Ensino. O exercício reflexivo do meu processo de constituição docente, possibilitou compreender que atuar na orientação dos ECS me aproximou novamente das escolas públicas, com olhar atento para a formação de

---

<sup>6</sup> Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância, onde são desenvolvidos projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, além de práticas em grupos de estudos. Maiores informações em <http://www.nepe.furg.br/index.php>

<sup>7</sup> Programa de Extensão coordenado pelo professor Dr. Vilmar Alves Pereira (FURG/IE). Maiores informações sobre o PAIETS no site: <http://www.proexc.furg.br/ebooks/2-uncategorised.html?layout=>

professores, inclusive no que se refere ao processo formativo entre os docentes que já atuam na escola e com os licenciandos, em processo de formação docente. Inserida na universidade como professora substituta, passei a integrar o Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização (NEEJAA)<sup>8</sup>. Participar desse núcleo com colegas do IE trouxe-me muitos desafios e possibilidades de estudo, pois realizávamos pesquisas e formação continuada com educadores populares e professores da Educação Básica.

Importa destacar que foi no grupo de estudos e nas pesquisas realizadas na Educação Básica, que me aproximei dos pressupostos teóricos da Educação Ambiental e percebi a identificação com o campo de estudo como possibilidades de investigação, emergindo assim o problema de pesquisa a ser inquirido no Mestrado. Desta forma, saliento a relevância da atuação no NEEJAA no meu processo de constituição enquanto pesquisadora professora educadora ambiental, pois entendo que a identidade do educador ambiental é construída na tessitura das relações vivenciadas nos âmbitos pessoal e social (DIAS; GOMES; GALIAZZI, 2009).

Concomitante à atuação como professora substituta na FURG, ingressei no Mestrado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/ FURG), na linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores, sob orientação da professora Maria do Carmo Galiazzi. Em minha dissertação de Mestrado, intitulada: *Os estudos no campo da Educação Ambiental para a compreensão dos saberes escolares: Uma escola com a comunidade*, meu objetivo foi compreender o que as famílias de crianças com histórico de reprovação em classe de alfabetização narravam sobre a escola e os saberes escolares, bem como seus discursos sobre a aprendizagem das crianças e acerca da escola em que seus filhos estudavam. Por meio da pesquisa no Mestrado compreendi a importância da escola se constituir com a comunidade, a partir dos princípios da Educação Ambiental transformadora (BEHREND, 2011).

A pesquisa desenvolvida contribuiu também para o meu processo de formação docente, já que no último ano do Mestrado, fui nomeada no concurso público para atuar como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental numa escola da rede municipal de ensino. A experiência na referida escola mostrou, entre outros fatores, as interfaces do ser professora, acompanhando não só as dificuldades de aprendizagem das crianças, seus avanços e conquistas, mas também as mazelas do sistema público de ensino, como a falta de recursos

---

<sup>8</sup> O Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização trabalha com projetos e grupos de estudos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos- EJA, com aprofundamento teórico relativo as temáticas de alfabetização.

para investimento na estrutura das escolas e para aquisição de materiais pedagógicos, bem como os limites para fazer a formação de professores em serviço, devido às condições de trabalho. Enquanto pesquisadora professora educadora ambiental, percebia no cotidiano escolar a emergência de promover processos de Ambientalização<sup>9</sup> nas escolas de Educação Básica, a partir da construção de um currículo que problematizasse as relações sociais.

Os estudos oportunizados pela pesquisa no Mestrado, aliados às experiências docentes, potencializaram a identificação com a EA, por ampliar o meu conhecimento, percebendo a dimensão interdisciplinar deste campo, entendendo que a EA possibilita interlocuções pertinentes e enriquecedoras para refletir e problematizar as relações socioambientais (CARVALHO, 2012).

Importa destacar ainda que, no período em que desenvolvia a pesquisa de Mestrado, passei a integrar o grupo de pesquisa CEAMECIM – Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática. Denomina-se Comunidades Aprendentes pela compreensão do conceito *learning communities*, (LAVE; WENGER, 1991).

Wenger (2001) apresenta quatro características de uma Comunidade Aprendente: A primeira é compreender a aprendizagem como uma experiência de identidade, envolvendo um processo e um lugar. A segunda refere-se às interações entre as atividades centrais e as periféricas. A combinação de modos de pertencimento é a terceira característica, importante para a aprendizagem. A última característica é a possibilidade de reconfigurar identificações, negociar e mudar posições dentro da comunidade. Para a segunda característica, cabe uma ressalva, pois para Wenger (2001), o engajamento, a imaginação e a adequação constituem modos distintos de pertencimento que requerem condições e tipos de trabalhos diferentes. Combinando-os, a comunidade de prática torna-se comunidade aprendente.

Diante desses entendimentos, o grupo de pesquisa CEAMECIM, assumiu-se Comunidade Aprendente, por ser constituído por pessoas que compartilham um objetivo comum ao respeitar os diferentes saberes, construindo o conhecimento socialmente, a partir do empreendimento conjunto, para aprender a ser comunidade, desenvolvendo o senso de responsabilidade e construindo um conjunto de repertórios a serem compartilhados (COUSIN; FREITAS; GALIAZZI, 2009); (GALIAZZI; MORAES, 2013).

Também, Galiazzi e Moraes (2013) contribuem na reflexão ao problematizar as Comunidades Aprendentes de formação de professores, entendendo que constituem espaços de formação onde todos têm algo a ouvir e algo a dizer, assim como algo a aprender e a

---

<sup>9</sup> Posteriormente será apresentado o estudo acerca do termo Ambientalização.

ensinar. Logo, as ações no grupo de pesquisa oportunizam o aprender a fazer pesquisa e a ser pesquisadora, constituindo-se momentos de aprendizagens, como aponta Brandão (2005), pois “no interior de qualquer grupo humano que seja criado para viver ou fazer qualquer coisa, todas as pessoas que estão ali, são fontes originais de saber” (Ibid. p.88).

Ainda, no grupo de pesquisa, fui apresentada à proposta de formação de professores por meio das Rodas (WARSCHAUER, 2001); (SOUZA, 2010); (ALBUQUERQUE; GALIAZZI, 2011). Na configuração das Rodas de Formação, “Os sujeitos conseguem se olhar e, com isso, as interações acontecem com mais facilidade. Ocorrem trocas de olhares, trocas de argumentos, trocas de críticas, trocas de experiências” (ALBUQUERQUE; GALIAZZI, 2011, p.388). Warschauer (2001) respalda esse entendimento ao afirmar que as Rodas de Formação estão para além da organização espacial, sendo compreendidas como símbolo para viabilizar o diálogo, espaço para formação profissional de troca de experiências e construção de conhecimentos com sentido para seus sujeitos, estabelecendo relação entre o que fazemos e o que falamos, entre teoria e prática.

Dentre as atividades desenvolvidas no grupo de pesquisa CEAMECIM, nos últimos quatro anos, tenho participado do processo de formação docente desenvolvido no âmbito do *Projeto CIRANDAR: rodas de investigação desde a escola*, o qual tem como objetivo oportunizar a formação acadêmico-profissional<sup>10</sup> de professores da Educação Básica, professores da universidade e estudantes das diferentes Licenciaturas. Percebo na proposta do *Projeto Cirandar* processos de Ambientalização na formação docente, a partir da escuta sensível; do acolhimento e da partilha de saberes entre os professores, protagonistas do seu saber e fazer docente. As Rodas de Formação em Rede são espaços privilegiados na Ambientalização de professores que escrevem, leem e contam suas histórias (SOUZA, 2010).

“No compartilhar saberes e experiências o *Projeto Cirandar* tem se constituído uma Comunidade Aprendente que investiga a sua própria prática à luz dos teóricos convidados a participar da ciranda” (BEHREND; GALIAZZI; SCHMIDT, 2015, p.8). A respeito disso, Galiazzi e Moraes (2013, p.265) expõem que:

Comunidades Aprendentes de professores que constituem espaços de formação qualificada para todos os que neles se envolvem efetivamente. Professores iniciantes juntamente com professores experientes aprendem juntos sobre seu ofício. Embora cada professor se construa em Comunidades Aprendentes, modos compartilhados de ser professor são produzidos.

---

<sup>10</sup> Termo “formação acadêmico-profissional” cunhado por Diniz Pereira (2008) em substituição à “formação inicial” (DINIZ-PEREIRA, 2008).

Integrar o grupo de pesquisa CEAMECIM, com aposta nas Rodas de Formação, foi para além do período em que cursei o Mestrado, consolidando-se, ainda mais, quando iniciei a docência no Ensino Superior. No ano de 2012 ingressei como professora Assistente na FURG, lotada na unidade acadêmica: Instituto de Educação (IE), atuando especificamente nas áreas de Didática, Metodologias de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado. Iniciar a docência no Ensino Superior foi mais um desafio, acompanhado de entusiasmo, de realização e de parcerias, principalmente com colegas e professores (as) do grupo de pesquisa CEAMECIM.

As compreensões construídas acerca das Rodas de Formação em Comunidades Aprendentes, foram se tornando ainda mais significativas quando tive a oportunidade de atuar na coordenação de alguns projetos, os quais já nos primeiros anos de docência no Ensino Superior demonstravam o meu interesse pelas discussões e ações de parceria entre as instituições formadoras: escola e universidade.

No período do estágio probatório da universidade desenvolvi o projeto de extensão intitulado: *“Formação inicial e continuada de professores (as): pensando práticas alfabetizadoras, a partir do diálogo entre ensino, pesquisa e extensão”*. O projeto foi desenvolvido na escola pública em que atuei como professora da Educação Básica, por ter vivenciado a docência nesse contexto, considerando as demandas da instituição. A ação foi planejada em diálogo com a equipe diretiva da escola e com as professoras alfabetizadoras, sendo desenvolvida no período de três anos, com objetivo de:

[...] contribuir para a formação inicial e continuada de professores, por meio de proposições que estabeleçam a relação entre ensino, pesquisa e extensão universitária, tendo em vista a compreensão dos processos que envolvem a construção da leitura e da escrita nos três primeiros anos do ensino fundamental de nove anos (BEHREND, 2012, p. 04).

A experiência no referido projeto, entre outros fatores, contribuiu para que a parceria entre a escola de Educação Básica e a universidade se intensificasse, oportunizando que os licenciandos, participantes do projeto, retornassem para escola no período do ECS. Nos anos de 2012 e 2013, fui coordenadora do subprojeto Educação Ambiental, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da FURG. A atuação na coordenação deu-se principalmente pela identificação com as discussões socioambientais nos cursos de formação de professores e por estar inserida no contexto escolar por meio da orientação dos ECS nos cursos de licenciatura.

Posteriormente a atuação no subprojeto Educação Ambiental, no edital seguinte nº 061/2013/CAPES, demarcava a emergência de um Subprojeto Interdisciplinar, suprimindo

assim os subprojetos Educação Ambiental e Gestão escolar. Diante das exigências postas no edital, e juntamente com mais três colegas professores do Ensino Superior de diferentes áreas do conhecimento, elaboramos uma proposta para o Subprojeto Interdisciplinar.

Abordagens temáticas para Sociedades Sustentáveis foi o eixo de trabalho do Subprojeto Interdisciplinar, o qual teve como linhas de ação os estudos em Educação Ambiental, com o desenvolvimento e a reflexão de práticas educativas em EA no contexto escolar, em parceria com licenciandos e professores das escolas da Educação Básica de diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino. Nesse processo de formação no PIBID, fomos permanentemente desafiados a reflexões sobre a práxis pedagógica, pelo processo de incentivo à pesquisa em educação, além de estreitar os laços entre a escola e a universidade. As ações desenvolvidas no PIBID organizavam-se em Comunidades Aprendentes, em práticas compartilhadas que possibilitavam que os conhecimentos acerca da formação de professores fossem construídos por meio da linguagem, da leitura, da pesquisa e da partilha da escrita, enquanto formadora de professores (GALIAZZI; MORAES, 2013).

Cabe ressaltar que as parcerias da universidade com a escola por meio dos subprojetos do PIBID possibilitaram o desenvolvimento de diferentes ações no contexto escolar; entre elas pode-se citar as atividades voltadas para as questões socioambientais, tais como: ler e compreender a realidade, despertando o sentimento de pertencimento como cidadão agente das transformações sociais (COUSIN, 2010); conhecer a escola, sua organização político-pedagógica e as concepções de EA nela presente; construir práticas pedagógicas de EA com a escola; refletir sobre as experiências docentes que são registradas num processo pedagógico de escrita coletiva, entre tantas outras vivências oportunizadas pelo programa. Além das atividades destacadas, vale lembrar as ações comuns a todos os diferentes subprojetos: escritas de histórias de sala de aula, narradas pelos professores e licenciandos; registro em portfólios coletivos das experiências de sala de aula e a escrita das experiências vivenciadas na escola para compartilhar em espaços formativos, entre eles o *Projeto CIRANDAR: rodas de investigação desde a escola*.

Ao retomar as aprendizagens construídas nos subprojetos do PIBID-FURG, cabe uma ressalva, já que a situação atual do PIBID (Edital<sup>11</sup> Nº 7/2018) encaminha-se para uma proposta de retrocesso da educação. A leitura que faço acerca deste edital é que ele contribui para a precarização da Educação Básica, iniciando pelo corte de verbas, redução dos meses de contrato, incentivo às Instituições de Ensino Superior (IES) a incluírem participantes

---

<sup>11</sup> Edital disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>

voluntários, entre outros aspectos que comprometem a formação de professores para Educação Básica.

Ao retomar as atividades de que tenho participado na universidade, que envolvem interação com as escolas de Educação Básica, cabe um destaque para a participação nas quatro últimas edições do Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em diálogos<sup>12</sup>. O Seminário é uma ação de extensão, coordenado pela professora Dr<sup>a</sup>. Vânia Alves Martins Chaigar (IE), o qual promove a interlocução de saberes entre os graduandos de diferentes cursos de Licenciaturas, professores das escolas de Educação Básica e demais interessados.

Nas palavras dos organizadores, o Interfaces aposta em “protagonismos discentes e a produção de conhecimentos de licenciandos e docentes da educação básica” (CHAIGAR; SOARES, 2017, p. 159). Além de “fomentar parcerias entre escolas públicas e a universidade, de ratificar a instituição escola como espaço-tempo de formação de professores e valorizá-la como lócus articulador de relações sociais–mais–democrático” (Ibid.).

No ano de 2015 participei da comissão organizadora do evento e tive a oportunidade de conhecer ações integradas entre as escolas e a universidade, além de proposições desenvolvidas pelos estudantes das escolas de Educação Básica, os quais também apresentaram seu protagonismo em diferentes atividades. Nesta edição, os licenciandos e as professoras supervisoras do PIBID- Subprojeto Interdisciplinar, também participaram da mostra de produções, compartilhando as ações construídas com as escolas.

Compreendo que, assim como as atividades desenvolvidas pelo PIBID com as escolas, o *Projeto CIRANDAR: rodas de investigação desde a escola* e o Seminário Interfaces Pedagógicas, são ações que potencializam a produção do conhecimento dos cursos de Licenciaturas e das escolas de Educação Básica, mostrando as possibilidades de interação, parceria e as possíveis articulações entre as instituições formativas.

Diante das experiências profissionais que desenvolvo na universidade, destaco a orientação dos ECS nos cursos de Pedagogia Licenciatura e Química Licenciatura. Atuar na orientação dos ECS vem sendo uma das experiências, com as quais me identifico como docente, mas que ao mesmo tempo me instiga e desafia a investigar para compreender a Ambientalização das relações sociais nos ECS no contexto das escolas, e sua importância para melhoria da qualidade da Educação. Acredito que, assim como o PIBID, as discussões sobre os ECS vinculam-se ao campo da formação de professores, apresentando-se como um desafio

---

<sup>12</sup> Maiores informações sobre o Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em diálogo no site: <https://seminariofurg.wixsite.com/interfaces2019>

nos cursos de Licenciatura, pois requer romper com a dicotomia entre a teoria e a prática, bem como as relações de hierarquia entre a escola e a universidade.

Minha experiência, enquanto professora orientadora dos ECS, tem mostrado algumas fragilidades na articulação entre a escola e a universidade. Percebo que, muitas vezes, as práticas de ECS são realizadas sem articulação com o contexto escolar; as ações, na maioria das vezes, são propostas isoladas, que não dialogam com o lugar–escola, com os docentes da Educação Básica e com a realidade da instituição–lugar de pertencimento, na direção de um trabalho interdisciplinar. Em relação à proposta interdisciplinar, destaco os estudos de Fazenda (2003) por apontar o conhecimento interdisciplinar em sua totalidade, considerando as especificidades das disciplinas, em um trabalho coletivo de diálogo e parceria entre os docentes de diferentes áreas do conhecimento.

No decorrer da minha atuação na orientação dos ECS, no curso de Química Licenciatura, fui percebendo que tais constatações não eram só minhas, pois os docentes, parceiros no desenvolvimento dos ECS, participantes do grupo de pesquisa CEAMECIM, também manifestavam essas e outras observações, assim como as colegas, professoras orientadoras dos ECS do curso de Pedagogia Licenciatura. Cabe uma ressalva, pois no curso de Química Licenciatura os estudantes realizam dois ECS antes de assumir a regência de turma, sendo que os Estágios I e II são desenvolvidos pelos professores que atuam na Escola de Química e Alimentos (EQA/ FURG); já os Estágios III e IV têm sido orientados pelos professores do IE/FURG. Nos diálogos com os professores também orientadores dos ECS percebia a importância do ECS na formação dos licenciandos, como um lugar para aprender a profissão docente, com o desafio de “constituir-se como esse espaço de aprendizagem que nos leva a refazer continuamente a prática e a descobrir novos jeitos de compreender nosso fazer pedagógico e de conviver com ele” (LIMA; AROEIRA, 2011, p. 117).

A partir desse entendimento e das experiências com os ECS no curso de Química Licenciatura, desde 2014 fortalecemos<sup>13</sup> nossa parceria com os professores orientadores dos ECS do curso de Química Licenciatura, da UNIPAMPA- Campus Bagé. No ano seguinte, a parceria se consolidou com os professores que também atuam na orientação dos ECS do curso de Química Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). As ações conjuntas entre as três universidades fomentaram o olhar atento para os ECS a partir da construção e do desenvolvimento de um projeto interinstitucional intitulado: *Encontro de Rodas de Estágios dos cursos de Licenciatura em Química*. A proposta do *Encontro de Rodas de Estágios* tem

---

<sup>13</sup> Professores que atuam nos ECS do curso de Química Licenciatura.

oportunizado aos licenciandos e aos professores orientadores a construção de saberes acerca da profissão docente, compreendendo aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente (PIMENTA; LIMA, 2010).

Com esta proposta apostamos na problematização da prática docente, escrita das vivências no contexto escolar, leitura crítica de registros reflexivos e socialização das aprendizagens construídas nos ECS em Rodas de conversa. Os professores orientadores dos ECS participam de todos os momentos das Rodas, oferecendo oficinas pedagógicas com e para os licenciandos, apresentando, também, suas experiências nas orientações com proposições coletivas para o desenvolvimento dos ECS. Encontrei, na parceria com professores orientadores dos ECS das universidades já citadas, a possibilidade de diálogos e de partilha de experiências, em encontros que ocorrem anualmente, sediados a cada ano por uma das universidades, sendo que nos anos de 2015 e 2019 foi sediado pela FURG.

Importa destacar ainda, que a participação das escolas nas *Rodas de Estágio* é um desafio a ser conquistado, pois contamos com uma presença bastante reduzida dos professores regentes das turmas de ECS. Percebo que essa ausência reforça a fragilidade na articulação entre a escola e a universidade, além de outros fatores, como as condições de trabalho, a precarização do serviço público e a carga horária de trabalho elevada dos docentes. Contrapondo-se a essa ausência, acredito que a participação efetiva dos professores das escolas de Educação Básica é importante, não só no *Encontro de Rodas de Estágios*, mas em todo processo de desenvolvimento dos ECS, pois muito aprendemos com os saberes da experiência produzidos no contexto da escola (PIMENTA, 2007).

Em se tratando do reconhecimento dos saberes construídos no lugar-escola, entendo que no cotidiano escolar também aprendemos a ser professor (a), conforme apresento meus percursos profissionais, bem como as aprendizagens que construí na escola, tanto nas situações de ECS como posteriormente como professora. Aprendizagens que foram e ainda são significativas para a minha atuação profissional e que são construídas “pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano” (PIMENTA, 2007, p. 19).

À luz de uma perspectiva que aposta na análise crítica do contexto escolar, anseio pela emergência de estreitar os laços entre as instituições, para potencializar a formação de professores por meio da articulação entre a escola e a universidade, oportunizando que licenciandos, professores da universidade e professores das escolas de Educação Básica possam aprender no coletivo. Na concepção de Arroyo (2010, p.19), “quanto mais nos

aproximamos do cotidiano escolar, percebemos que a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam”.

O repertório de experiências que ora se apresenta convida-me a pensar que articular o trabalho docente no ensino superior com a escola, por meio de estudos e práticas educativas em EA, motivou o interesse em retomar os estudos com possibilidades de investigação no campo da EA. “A identificação com a Educação Ambiental é construída a partir dos diálogos dos professores com os pressupostos, temáticas, teorias, metodologias da Educação Ambiental, mesmo considerando a diversidade que tais pressupostos insinuem” (DIAS; GOMES; GALIAZZI, 2009, p. 302). Assim, minhas experiências profissionais no campo da EA, bem como no contexto das escolas de Educação Básica e especificamente na orientação dos ECS nos cursos de Licenciatura da FURG, me motivaram a ingressar no curso de Doutorado, por entender que:

A formação dos educadores ambientais, em especial dos professores implica em um processo de desenvolvimento permanente, no qual entra em jogo uma trama de diferentes fatores que incluem tanto a dimensão pessoal como profissional do sujeito (TORALES, 2015, p. 269).

Ao revisitar os lugares que me constituem, cabe salientar que com o ingresso no Doutorado estou tendo a oportunidade de participar do grupo de pesquisa Ciranda Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Ambiente (CIPEA), que aposta nas Rodas de Formação, com o desenvolvimento de estudos e pesquisas no âmbito da Educação e do Ambiente, com ênfase na formação de professores. Vejo, nos grupos de pesquisa CEAMECIM e CIPEA, possibilidades formativas por meio das leituras, discussões e pesquisas que estão sendo desenvolvidas, embasadas no Educar pela Pesquisa como princípio educativo (DEMO, 1997; GALIAZZI, 2003).

Olhar para o vivido com lentes da atualidade possibilitou revisitar a constituição da pesquisadora professora educadora ambiental e as conexões com as temáticas que me moveram a investigar no Doutorado, dando sentido ao que tenho feito por meio das vivências aqui problematizadas. A esse respeito, Flickinger (2010) aponta que, assim como o historiador e o sociólogo, o pedagogo também faz parte do contexto sócio-histórico em que a temática de investigação emerge. Logo, as experiências narradas e refletidas levaram-me ao tema de pesquisa e à pergunta questão (BICUDO; KLÜBER, 2013), por entender que “o caminho da questão para aquele que pergunta faz parte da sua experiência vivida, e esse caminho precisa ser visualizado para que o indagante se dê conta do solo histórico e cultural em que está se movendo” (BICUDO; KLÜBER, 2013, p. 27).

Importa destacar que este estudo justifica-se ainda pela escolha da linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (as) (EAEFE), por ser uma linha de pesquisa que:

[...] investe no desenvolvimento profissional dos pesquisadores em Educação Ambiental, buscando a superação da dicotomia entre formação inicial e continuada e a articulação entre processo de ensino-aprendizagem e sua inserção no contexto sócio-histórico-cultural. Discute a formação teórica, crítica e reflexiva nos contextos educativos que constituem os saberes da docência, as redes da aprendizagem e a constituição de professores educadores ambientais (PROJETO PEDAGÓGICO PPGEA-FURG, s/d).

Problematizar a Ambientalização das relações sociais nos ECS, a partir desta linha de pesquisa, oportuniza a teorização a respeito da Ambientalização e o reconhecimento das escolas enquanto lugar de construção do saber docente, fomentando práticas colaborativas entre as instituições formativas, além de contribuir na minha constituição enquanto pesquisadora professora educadora ambiental. Para compreensão do problema de pesquisa proposto para esta investigação, apresento, na próxima seção, um panorama histórico dos caminhos constitutivos da EA e seus possíveis entrelaçamentos com a proposta de pesquisa aqui apresentada.

*“A educação ambiental não é qualquer coisa que se quer fazer e nem pode tudo alcançar. Nem por isso perde seu encanto—e é indiscutivelmente preta de potencialidades que inspiram esperanças e a convicção de que devemos continuar lutando por seu reconhecimento como direito e obrigatoriedade como política pública universal”. Loureiro, 2019.*

## II - A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS SEUS ENTRELAÇAMENTOS COM A PESQUISA

Ao propor uma pesquisa em EA, percebo a pertinência em apresentar as compreensões que tenho construído acerca desse campo do conhecimento, abordando a trajetória da EA a partir de documentos nacionais e internacionais, referencial literário e as políticas públicas que têm contribuído para o seu processo de constituição para entender o seu entrelaçamento com a pesquisa proposta. As reflexões apresentadas nesta escrita estão embasadas em referenciais teóricos que problematizam a história da Educação Ambiental no Brasil<sup>14</sup>, apresentando seus fundamentos e percursos que contribuíram de forma significativa para consolidação do campo. Esta escrita está embasada nos estudos de Guimarães (1995); Grün (1996); Dias (2004); Gonçalves (2006); Loureiro (2006); Reigota (2009); Carvalho (2012). A revisão bibliográfica acerca da história da EA é marcada por reuniões internacionais que produziram documentos que consolidaram a EA no Brasil e no mundo. Muitas foram as conferências mundiais que buscaram legitimar as políticas públicas em Educação Ambiental. Por isso, nesta seção intenciono delinear um panorama dos caminhos constitutivos da Educação Ambiental, traçando sua consolidação no ensino formal, para compreensão do problema de pesquisa já anunciado.

Ao pesquisar a trajetória histórica da Educação Ambiental destaco inicialmente o fato ocorrido em 1945. Em agosto desse ano, o Japão foi alvo do lançamento da primeira bomba atômica no final da II Guerra Mundial, lançada pelos Estados Unidos, atingindo as cidades de Hiroshima e Nagasaki. Foi diante desse episódio, que a sociedade civil começou a atentar para as possibilidades de destruição do planeta.

Dias (2004) dedicou-se ao estudo de elementos históricos da EA. Ele aponta que a primeira catástrofe ambiental ocorreu em Londres em 1952, quando o ar intensamente poluído vitimou fatalmente 1.600 pessoas. A poluição atmosférica e o elevado índice de mortalidade desencadearam debates sobre a qualidade ambiental, surgindo assim o movimento ambientalista nos Estados Unidos, a partir da década de 60. A catástrofe tornou-se um marco de referência da sociedade organizada, desencadeando o processo de conscientização a respeito da qualidade ambiental na Inglaterra, culminando com a aprovação da Lei do Ar Puro em 1956. Também nesse período, mesmo que de forma bastante reducionista, a temática ambiental começou a ser abordada no ensino de Ciências com a produção de materiais de

---

<sup>14</sup> Sobre os processos históricos da Educação Ambiental, recomenda-se o livro organizado pelo Ministério da Educação: *A implantação da Educação Ambiental no Brasil*, disponível online no site do Ministério do Meio Ambiente.

ensino. “A promoção da percepção dos efeitos globais, resultantes da ação local das atividades humanas, ainda era incipiente e ficava reduzida a algumas advertências praticadas no meio acadêmico” (DIAS, 2004, p. 77).

Diante da preocupação por parte da sociedade com a qualidade de vida, emergiu na década de 60 o movimento ambientalista. Importa esclarecer que nas discussões concernentes ao movimento ambientalista, encontro referenciais como Gonçalves (2006) e Carvalho (2012) que o denominam como *movimento ecológico*; Dias (2004) e Loureiro (2006) abordam como *movimento ambientalista*. Sobre essa discussão, Grün (1996) colabora ao afirmar que, ao menos até 1973, não podemos falar propriamente em “movimento ecológico”. O autor afirma que “com a crise do Petróleo em 1973, vários países intensificam a corrida em direção à energia nuclear” (GRÜN, 1996, p.16-17). Gonçalves (2006) aponta reflexões sobre o movimento ecológico com problematizações do contexto histórico e cultural. Segundo o autor, a década de 60 é marcada pelo crescimento de uma série de movimentos sociais, em que as críticas questionam os valores da sociedade capitalista, as condições atuais da vida, as situações cotidianas dos jovens, das mulheres e das “minorias”, exigindo mudança de condições. Muitas eram as bandeiras defendidas pelo movimento ecológico, na contramão das consequências do modelo de desenvolvimento econômico adotado pelos países desenvolvidos. As lutas e as reivindicações incorporadas ao movimento eram em torno das diferentes condições da vida e de questões diversas, tais como: “extinção de espécies, desmatamento, uso de agrotóxicos, urbanização desenfreada, explosão demográfica, poluição do ar e da água, contaminação de alimentos, erosão dos solos [...]” (GONÇALVES, 2006, p. 12).

Diante de tais acontecimentos que ampliavam a problemática ambiental, contamos com o referencial literário da bióloga Rachel Carson, que em 1962 publica o livro *Primavera Silenciosa*<sup>15</sup>, alertando a sociedade civil sobre a perda da qualidade de vida devido ao uso de produtos químicos e dos seus efeitos sobre os recursos ambientais, causando o desaparecimento de espécies. O livro foi um clássico na história do movimento ambientalista, fomentando discussões e inquietações mundiais. A partir do trabalho de denúncia, o movimento ambientalista mundial promoveu diversos eventos construindo sua história (GRÜN, 1996; DIAS, 2004).

No que tange aos aspectos percorridos sobre os movimentos na década de 60, compreendo, assim como Carvalho (2012), que a Educação Ambiental é parte do movimento

---

<sup>15</sup>A 2ª edição do livro encontra-se disponível online em [https://biowit.files.wordpress.com/2010/11/primavera\\_silenciosa\\_-\\_rachel\\_carson\\_-\\_pt.pdf](https://biowit.files.wordpress.com/2010/11/primavera_silenciosa_-_rachel_carson_-_pt.pdf)

ecológico, sendo uma das alternativas para construção de novas possibilidades e maneiras do ser humano se relacionar com o meio ambiente, embora nas primeiras décadas a EA estivesse relacionada com a proteção e a conservação das espécies, voltada para ecologia biológica, sem se preocupar com os problemas sociais e políticos (REIGOTA, 2009). Ainda que a história da Educação Ambiental destaque sua emergência, importa apresentar que foi em 1965, na Conferência em Educação, na Universidade de Keele, no Reino Unido, que surgia o termo *Environmental Education* (Educação Ambiental) (DIAS, 2004; LOUREIRO, 2006). Logo, a partir daí, a EA tornar-se-ia parte essencial da educação de todos os cidadãos, sendo essencialmente conservação ou ecologia aplicada.

Diante do exposto, a EA, no primeiro momento, é compreendida como possibilidade de conscientização, despertando para práticas ambientais conservacionistas. As ações em EA vinculadas ao campo educacional, com propostas educativas só ocorre em um segundo momento, que posteriormente, serão apresentadas nesta escrita.

Ao refletir acerca da relevância das conferências mundiais, dos relatórios e das declarações produzidas em nível mundial para a constituição da EA, cabe destacar a reunião de cientistas renomados, economistas, empresários e ex-chefes de estado, liderada pelo industrial *Aurelio Peccei*, ocorrida em Roma, no ano de 1968. O objetivo do evento mundial, conhecido como *Clube de Roma*, promoveu a discussão da crise atual e futura da humanidade, com destaque para o consumo, para as reservas de recursos naturais não renováveis e para o crescimento da população mundial até o século XXI (DIAS, 2004; REIGOTA, 2009). Como resultado do Clube de Roma, em 1972 foi publicado o livro *Os limites do crescimento*. O documento denunciava problemas ambientais mundiais, como “a busca incessante do crescimento material da sociedade, a qualquer custo, e a meta de se tornar cada vez maior, mais rica e poderosa, sem levar em conta o custo final desse crescimento” (DIAS, 2004, p.79). Afirma-se que hoje o documento é um clássico da literatura na história do movimento ambientalista mundial e, em consequência, influenciou a Organização das Nações Unidas (ONU) a promover em 1972, em Estocolmo, na Suécia, a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, também conhecida como *Conferência de Estocolmo*.

A Conferência de Estocolmo foi a primeira conferência global sobre o meio ambiente a chamar atenção do mundo para os problemas ambientais. Com objetivo de reunir princípios comuns de orientação à humanidade para melhoria do ambiente humano. O tema em destaque a ser debatido foi a poluição ocasionada pelas indústrias. Decorrente da conferência produziu – se a Declaração sobre o Ambiente Humano, estabeleceu-se o Plano de Ação Mundial e recomendou-se que deveria ser estabelecido um Programa Internacional de Educação

Ambiental. Na recomendação nº 96 da conferência, a Educação Ambiental ficou reconhecida como elemento crítico para o combate à crise ambiental (DIAS, 2004).

Reigota (2009, p. 24) chama atenção para uma das resoluções da conferência, a qual indica que “se deve educar o cidadão e a cidadã para a solução dos problemas ambientais”. Ele afirma que, a partir daí, surge o que hoje chamamos de Educação Ambiental. É notável, no Princípio 19 da Declaração<sup>16</sup> sobre o Ambiente Humano o reconhecimento da Educação Ambiental:

É indispensável um esforço para a educação em questões ambientais, dirigida tanto às gerações jovens como aos adultos e que preste a devida atenção ao setor da população menos privilegiado, para fundamentar as bases de uma opinião pública bem informada, e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades inspirada no sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana (DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA, 1972, p.5).

Embora o Princípio 19 não faça alusão à Educação Ambiental, observa-se a referência à educação com questões ambientais. Apresenta intenção aos processos educacionais, evidenciando a necessidade de ações educativas na coletividade.

Dessa forma, percebe-se que a Educação Ambiental vai se constituindo, na década de 70, mas é em resposta às recomendações da Conferência de Estocolmo que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), juntamente como o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), que se dá a elaboração do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), responsável pela promoção de encontros regionais e nacionais, o que acabou difundindo a Educação Ambiental (LOUREIRO, 2006). Portanto, foi no Encontro Internacional de Educação Ambiental, em Belgrado, ex-Iugoslávia, em 1975, com a presença de representantes de 65 países, que formularam princípios e orientações para o PIEA, gerando nesse encontro a *Carta de Belgrado*<sup>17</sup>.

Esse documento já expressa proposições de se promover a EA nos diferentes níveis educacionais e comunidades, por meio de novas atitudes, conforme o excerto a seguir:

A reforma dos processos e sistemas educativos é essencial para a elaboração desta nova ética do desenvolvimento e da ordem econômica mundial. Os governos e formuladores de políticas podem ordenar mudanças e novos enfoques para o desenvolvimento, podem começar a melhorar as condições de convívio no mundo,

<sup>16</sup> A Declaração da conferência com 7 pontos introdutórios e 26 princípios concernentes aos comportamentos e responsabilidades ambientais, encontra-se *online* disponível em [www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/\\_arquivos/estocolmo.doc](http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/estocolmo.doc).

<sup>17</sup> Texto *online* disponível em [http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt\\_belgrado.pdf](http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt_belgrado.pdf).

mas tudo isso não deixa de ser solução de curto prazo, a menos que a juventude mundial receba um novo tipo de educação. Isso vai requerer a instauração de novas e produtivas relações entre estudantes e professores, entre escolas e comunidades, e ainda entre o sistema educativo e a sociedade em geral (CARTA DE BELGRADO, 1975, p. 03).

A carta aponta a importância da educação para a consolidação da relação homem-natureza, apostando em uma nova ética global que garanta qualidade de vida, erradicação da dominação e da exploração humana. Nos setores competentes da Educação no Brasil, não se percebia possibilidades de apoio à Educação Ambiental (DIAS, 2004). Diante da urgência pela perda da qualidade ambiental no Brasil, surgem parcerias entre as instituições de Meio Ambiente e as Secretarias de Educação dos Estados. A disciplina de Ciências Ambientais passaria a ser obrigatória nos cursos de Engenharia e seriam criados, nas universidades brasileiras, outros cursos voltados à área ambiental, porém o assunto era ignorado em muitas Faculdades de Educação, como continua sendo até hoje (Ibid.).

Dois anos após o Encontro Internacional de Educação Ambiental, em Belgrado, ocorreu o evento mais importante para a consolidação da EA no mundo, a Conferência Intergovernamental realizada em Tbilisi, na Geórgia, ex-URSS, em 1977. Essa foi a segunda conferência organizada pela UNESCO em colaboração com PNUMA. A *Conferência de Tbilisi*<sup>18</sup>, como ficou reconhecida, reuniu representantes de vários países, tendo como um dos objetivos fazer um chamamento aos Estados para que incluíssem, em suas políticas de educação, conteúdos, diretrizes e atividades ambientais. O evento convidou as autoridades de educação a intensificarem seus trabalhos de reflexão, pesquisa e inovação referente à EA. Foi solicitada a formação para os docentes, bem como a socialização de experiências, pesquisas, documentos e materiais sobre EA (DIAS, 2004). Importa destacar que, nessa conferência, foi reafirmada a necessidade de inclusão da temática da EA nas políticas públicas de Estado, com abrangência na educação formal e não formal. Logo, a EA começou a ser compreendida como meio educativo, com articulação da dimensão ambiental e social. Um notável avanço, visto que antes consideravam-se apenas os aspectos físicos e biológicos. Foi recomendado que se considerassem “os aspectos que compõe a questão ambiental, ou seja, os aspectos políticos, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos, culturais, ecológicos e éticos” (DIAS, 2004, p. 82-83). Assim, a EA deveria ser o resultado da articulação das disciplinas e das experiências educativas (Ibid.).

---

<sup>18</sup> Texto *online* disponível em <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/decltibilisi.pdf>.

Diante desse entendimento, é possível perceber também, que essa foi a primeira declaração a recomendar a inserção da dimensão ambiental nas universidades. Apoio-me nas palavras de Guimarães (1995, p. 9) para compreensão da dimensão ambiental nos processos educativos:

A EA apresenta uma nova dimensão a ser incorporada ao processo educacional, trazendo toda uma recente discussão sobre as questões ambientais, e as consequentes transformações de conhecimento, valores e atitudes diante de uma nova realidade a ser construída.

Até então, não se falava em Ambientalização Curricular do Ensino Superior, mas na recomendação nº 13, destacava-se que: “as universidades, na qualidade de centros de pesquisa, de ensino e de formação do pessoal qualificado no país devem dar importância cada vez maior à pesquisa sobre Educação Ambiental e a formação de especialistas em educação formal e não formal” (DECLARAÇÃO DE TBILISI, 1977, p.13). Ressaltava-se, ainda, que as universidades deveriam proporcionar aos estudantes conhecimentos básicos sobre Educação Ambiental, diferenciando-se da educação tradicional, para que as atividades dos futuros profissionais contribuíssem para beneficiar o meio ambiente. Conforme aponta a recomendação aqui exposta, percebe-se referência às universidades, ressaltando estratégias de formação de especialistas na área ambiental e pesquisa nesse campo, já que as universidades exercem um papel ativo na propagação e na produção de conhecimentos. Aos Estados, a conferência recomenda que “examinem o potencial efetivo das universidades para o desenvolvimento de pesquisa; fundamental no que se refere à Educação Ambiental” (DECLARAÇÃO DE TBILISI, 1977, p.13). Logo, diante do que se pode observar, a *Conferência de Tbilisi* representou um marco importante para a construção de propostas educativas em EA, ficando a cargo dos países, a partir das suas especificidades, desenvolverem suas ações através dos sistemas educacionais e ambientais.

No Brasil, no início da década de oitenta, vivia-se na Ditadura Militar. O então presidente da República, João Figueiredo, sancionou a Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) <sup>19</sup>, consolidando a política ambiental no Brasil. A partir de então, surgem as tentativas de desenvolvimento da EA no país. Da união de esforços de órgãos públicos e do PNUMA, inaugura-se o primeiro curso de Especialização em Educação Ambiental, na Universidade Federal de Brasília, com objetivo de formar profissionais capacitados para implementação de programas em diferentes regiões do país.

---

<sup>19</sup> Texto *online* disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm)

Na mesma década, em nível mundial, a preocupação com a crise ambiental amplia-se, relacionada com as desigualdades sociais. Grün (1996) chama atenção para a assembleia geral da ONU, em 1983, espaço em que se cria a Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, liderada pela ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland. A comissão inicia suas pesquisas em nível mundial sobre os problemas ambientais e suas implicações. Como resultado do trabalho, a comissão proclama o “Relatório de Brundtland,” também conhecido como: *O Nosso futuro Comum*<sup>20</sup>. O documento apresenta a incompatibilidade entre o desenvolvimento sustentável e os modelos de produção dos países industrializados. Esse foi o primeiro documento oficial a apresentar o conceito de *desenvolvimento sustentável* ao debate público e político.

Conforme acordado em Tbilisi, realizou-se em Moscou, Rússia, em 1987, o Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambiental, tendo como objetivo analisar os avanços e as dificuldades encontradas pelos países para o desenvolvimento da Educação Ambiental (DIAS, 2004). Nesse congresso reafirmaram-se os objetivos e os princípios orientadores propostos na Conferência de Tbilisi, entre outros acordos, também foi assinalada a importância da pesquisa e da formação em EA, com destaque para o compromisso das universidades em atuar nas comunidades, reconhecendo os saberes ambientais locais para relacionar com os conhecimentos curriculares, hoje saberes tradicionais.

No ano de 1988, por empenho dos ambientalistas, o Brasil firma seu compromisso com as questões ambientais ao mencioná-la na Constituição Federal Brasileira, como um componente essencial para a qualidade de vida ambiental. Estabeleceu, no Capítulo VI, Art. 225, em seu parágrafo I, inciso VI, que a Educação Ambiental deve ser promovida em todos os níveis de ensino com conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, 1988). Assim, evidenciou-se o direito constitucional dos cidadãos brasileiros terem acesso à Educação Ambiental.

Em termos de avanço na elaboração de documentos e no desenvolvimento de propostas em Educação Ambiental, pode-se afirmar que a década de 90 trouxe muitas contribuições, inclusive no que se refere à inserção da EA nos espaços formais de educação. Dias (2004) explana que a Portaria nº 678/91, do Ministério da Educação (MEC), de 14 de maio de 1991, determina que os sistemas de ensino, em todas as instâncias, níveis e modalidades, contemplem nos seus currículos a Educação Ambiental, investindo na capacitação de professores.

---

<sup>20</sup> Texto *online* disponível em <http://www.mma.gov.br/port/conama/processos/61AA3835/O-Futuro-que-queremos1.pdf>

A Portaria nº 2.421/91, do MEC, de 21 de junho de 1991, institui, em caráter permanente, um Grupo de Trabalho de EA para definir com as Secretarias Estaduais de Educação as metas e as estratégias para a implantação da EA no Brasil, elaborar propostas de atuação do MEC na área da educação formal e não formal para conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Ibid.).

Seguindo na década de 90, dez anos após a Conferência de Estocolmo, realiza - se, em 1992, no Rio de Janeiro, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como *Rio-92*. Essa foi a primeira conferência em que a sociedade civil do Brasil e de outros países puderam participar. Nesse evento elaborou-se a Agenda-21<sup>21</sup>, um Plano de Ação para o século XXI. A Agenda 21 prevê estratégias de ação em 40 capítulos, sendo que o capítulo 36 apresenta a importância da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, por meio de ações interdisciplinares, com participação da comunidade, salientando que os países podem apoiar as universidades no desenvolvimento da EA. Paralelamente a Rio-92, ocorreu o Fórum Global, um evento não governamental, ocasião em que as Organizações Não-Governamentais (ONGs) e os movimentos sociais de todo o mundo formularam o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis<sup>22</sup>.

De acordo com as reflexões de Carvalho (2012):

Esse tratado está na base da formação da Rede Brasileira de Educação Ambiental, bem como das diversas redes estaduais, que formam grande articulação de entidades não governamentais, escolas, universidades e pessoas que querem fortalecer as diferentes ações, atividades, programas e políticas em EA (CARVALHO, 2012, p. 54).

O referido Tratado, enquanto processo contínuo de construção e reflexão, chama atenção para novas posturas, em destaque para formação do cidadão, da transformação e da construção da sociedade. Cabe destacar que, entre os seus princípios, enfatiza que a Educação Ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento. Esse é diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patenteado ou monopolizado. O documento destina-se para vários grupos locais, nacionais, entre outros, além de profissionais da educação interessados em implantar programas voltados à questão ambiental, tanto nas redes formais de ensino como em outros espaços educacionais.

Conforme indicação na Agenda 21 de políticas públicas de Educação Ambiental foi criado no Brasil o Ministério do Meio Ambiente (MMA), com o objetivo de operacionalizar

---

<sup>21</sup>Documento *online* disponível em <http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-global>

<sup>22</sup>Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis. Texto *online* disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>

as questões educativas, promover e fiscalizar a preservação ambiental no país. Também foram instituídos, pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), núcleos de EA em todas as superintendências estaduais.

No ano de 1994, foi aprovada, pela Presidência da República, a primeira edição do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA)<sup>23</sup>, tendo como objetivo, na sua primeira linha de ação intitulada *Educação Ambiental no ensino formal*, capacitar o sistema de educação formal, visando a formação da consciência, tomada de atitudes e propagação de conhecimentos teóricos e práticos voltados para a proteção do meio ambiente e conservação dos recursos naturais.

O ProNEA<sup>24</sup> teve grande participação social na sua construção e trouxe elementos importantes a serem debatidos, como o aperfeiçoamento e o fortalecimento dos sistemas de ensino. Sobre a formação de educadores ambientais, o programa aposta na realização de parcerias entre escolas públicas e universidades, facilitando o acesso dos professores da rede pública de ensino básico aos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* em EA (BRASIL, 2014).

A atualização do ProNEA/2017 foi uma ação em nível nacional vinculada ao IX Fórum Brasileiro de Educação Ambiental IX FBEA e o IV Encontro Catarinense de Educação Ambiental - IV ECEA,<sup>25</sup> que ocorreu em Balneário Camboriú/Santa Catarina (SC). Diante de tal iniciativa, tive a oportunidade de contribuir na atualização do ProNEA no grupo de pesquisa CIPEA, (re)visitando as linhas de ação, bem como as diretrizes, princípios e objetivos. Importa destacar ainda, que as alterações propostas pelos grupos de pesquisas foram encaminhadas e discutidas no IX FBEA, cujo tema foi “Uma releitura crítica das políticas da educação ambiental brasileira: Repercussões da Política (PNEA) e Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA),” com objetivo de fortalecer a diversidade da Educação Ambiental brasileira, em suas diferentes matizes em defesa dos direitos e das conquistas alcançadas por meio das políticas públicas do campo socioambiental.

Não poderia deixar de ressaltar, que no ano de 1994 o MEC aprovou a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA)<sup>26</sup> na FURG. Até a presente

---

<sup>23</sup> As quatro edições do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) estão disponíveis em <http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea>

<sup>24</sup> A sigla PRONEA é referente ao programa estabelecido em 1994, já a sigla ProNEA refere-se ao Programa instituído em 2005.

<sup>25</sup> Maiores informações sobre o Fórum em <http://www.univali.br/eventos/meio-ambiente/Paginas/evento1198.aspx>

<sup>26</sup> Maiores informações sobre os cursos de Mestrado e Doutorado na página virtual do PPGEA-FURG em <http://www.educacaoambiental.furg.br/index.php>

data, o programa é o único no Brasil a oferecer cursos de Mestrado e Doutorado em Educação Ambiental. O programa iniciou oferecendo o curso de Mestrado com área de concentração em Educação Ambiental, tendo como objetivo a formação de docentes pesquisadores ambientais, capazes de contribuir para a produção e a transformação do campo da Educação Ambiental em suas múltiplas dimensões. No ano de 2006, foi criado o curso de Doutorado. Até o mês de fevereiro de 2020, já somam-se 358 dissertações e 107 Teses defendidas<sup>27</sup>. As linhas de pesquisa são: Fundamentos da Educação Ambiental (FEA), Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (as) (EAEFE) e Educação Ambiental Não Formal (EANF). (Projeto Pedagógico PPGEA-FURG, s/d).

No que tange à década de 90, importa ressaltar, também, que muitas foram as contribuições para inserção da dimensão ambiental no ensino formal. Para tanto, cabe salientar que a “EA apresenta-se como uma dimensão do processo educativo voltada para a participação de seus atores, educandos e educadores [...]” (GUIMARÃES, 1995, p.14). Esse autor destaca ainda que, nessa perspectiva de participação, de fomento de valores e de reflexão crítica da realidade vivenciada, a dimensão ambiental na educação apresenta-se como potência para transformação de conhecimentos e atitudes, na construção de uma nova realidade a ser construída.

Essas compreensões coadunam-se com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao apresentar o Meio Ambiente como tema transversal. No PCN consta a importância da reflexão das relações socioeconômicas e ambientais, discussão que vai além dos aspectos físicos e biológicos, apontando a emergência em compreendermos a EA por meio das relações sociais, econômicas e culturais (BRASIL, 1998). O tema Meio Ambiente apresenta-se problematizando a existência da crise ambiental, apontando para emergência de novos valores e atitudes ao mencionar a implantação de um trabalho de Educação Ambiental, a partir das situações cotidianas, por meio da transversalidade. Cabe ao professor, dentro da especificidade da sua área de atuação, trabalhar de forma transversal, buscando a “transformação dos conceitos, a explicitação de valores e a inclusão de procedimentos, sempre vinculados à realidade cotidiana da sociedade, de modo que obtenha cidadãos mais participantes” (BRASIL, 1998, p. 193). Ao tratar do Meio Ambiente como tema transversal, o PCN aponta a relevância da relação entre a comunidade e a escola, destacando a potência do trabalho desenvolvido pelas universidades como parceiras na execução de ações conjuntas.

---

<sup>27</sup> O número de Dissertações e Teses defendidas encontra-se disponível na página virtual do PPGEA (FURG) em <http://www.educacaoambiental.furg.br/index.php>

Em síntese, o PCN aborda ainda, que “O trabalho desenvolvido pelas universidades, organizações governamentais e não governamentais na área ambiental é um valioso instrumento para o ensino e a aprendizagem do tema Meio Ambiente” (BRASIL, 1998, p.192).

Loureiro (2006) alerta que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram produzidos com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e que receberam críticas pelo modo como foi abordada a transversalidade em educação, por manter como foco central as disciplinas de conteúdo formal (Português, Matemática, Ciências, História e Geografia), porém, o autor destaca o mérito de inserir a temática ambiental articulada com diferentes áreas e não como uma disciplina.

Diante dos documentos e declarações que regem a Educação Ambiental no ensino formal, cabe destacar a Lei nº 9.795/99 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e indica que a EA na educação escolar deve ser desenvolvida no âmbito dos currículos e das instituições de ensino público e privado.

A PNEA consolida o que já se pretende em se tratando de promover a Educação Ambiental no ensino formal. No Art. 9º, esclarece que a EA na educação escolar deverá ocorrer em todos os níveis da Educação Básica, assim como na educação superior, educação especial, profissional e na educação de jovens e adultos. Além de constar o âmbito do desenvolvimento da EA no ensino formal, no que segue o Art.10, aponta que a Educação Ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal. Dessa forma, leva-nos a pensar em como se fará a formação dos professores para que se possa trabalhar de forma articulada. Logo, o Art.11 informa que a dimensão ambiental deve constar nos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.

Entretanto, não basta constar no currículo, é preciso avançar em práticas participativas desde o início da formação de professores, problematizando a integração entre ser humano e o meio ambiente, na construção de um novo paradigma que rompa com a postura antropocêntrica, “em que o ser humano está colocado como centro e todas as outras partes que compõem o ambiente estão a seu dispor, sem se aperceber das relações de interdependência entre os elementos existentes no meio ambiente” (GUIMARÃES, 1995, p. 13).

Ainda sobre a formação dos professores, o parágrafo único dispõe que: “Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental” (BRASIL, 1999, p. 4).

Retomando as conferências internacionais, cabe destacar que, após 10 anos da Eco-92, no ano de 2002, em Joanesburgo, na África do Sul, aconteceu a Rio +10. A intenção era discutir possibilidades de colocar em prática as recomendações da Agenda 21. No entanto, os resultados da Rio+10 não foram muito significativos. “Para muitos analistas, a Rio+10 foi um fracasso por não ter possibilitado o avanço efetivo das diretrizes e promessas apresentadas no Rio de Janeiro” (REIGOTA, 2009, p. 26).

No ano de 2012 foi realizada, no Rio de Janeiro, a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável-RIO + 20.<sup>28</sup> A conferência foi o momento em que os países “renovaram seus compromissos com o desenvolvimento sustentável”, e comprometeram-se em “promover um futuro econômico, social e ambientalmente sustentável para o nosso planeta e para as gerações do presente e do futuro” (DECLARAÇÃO RIO+20, 2012).

A conferência revelou avanços e retrocessos, sendo o resultado oficial a construção do documento final intitulado: *O futuro que queremos*<sup>29</sup>. O documento não faz alusão às discussões no campo da Educação Ambiental, mas no que se refere à educação, apresenta, no capítulo V, o compromisso com o direito à educação relacionada à sustentabilidade.

A importância de apoiar as instituições de Ensino Superior para o desenvolvimento sustentável é ressaltada. O documento destaca ainda, que a educação de qualidade em todos os níveis é uma “condição essencial para alcançar o desenvolvimento sustentável, a erradicação da pobreza, a igualdade de gênero” e outros (DECLARAÇÃO RIO+20, 2012, p. 46). A declaração aponta, no item 230, que é necessário melhorar a qualidade e o acesso à educação, apostando na formação de professores, no desenvolvimento de currículos em torno da sustentabilidade; no desenvolvimento de programas escolares que abordem as questões ligadas à sustentabilidade; em programas de formação que preparem os estudantes para carreiras em áreas relacionadas com a sustentabilidade; e de uma utilização eficaz de tecnologias de informação e comunicação para melhorar os resultados da aprendizagem.

Em se tratando do reconhecimento e da obrigatoriedade da Educação Ambiental na Educação Básica e no Ensino Superior, no ano de 2012, mediante a publicação da Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, em conformidade com a 2ª LDB (BRASIL, 1996) e com a PNEA (BRASIL, 1999), tivemos um considerável avanço nas políticas públicas em EA, pois foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

---

<sup>28</sup> Maiores informações sobre a Rio+20 no site: <http://www.onu.org.br/rio20/documentos/>

<sup>29</sup> Documento *online* disponível em <http://www.mma.gov.br/port/conama/processos/61AA3835/O-Futuro-que-queremos1.pdf>

(DCNEA). De acordo com Teixeira e Torales (2014, p.128) “As Diretrizes reafirmam a presença da educação ambiental em todos os níveis de ensino, já presente na PNEA e na própria Constituição Federal brasileira”. Desde então, a Educação Ambiental está norteada no contexto escolar pelas DCNEA, sendo subsídio para inserção da temática ambiental nos currículos do ensino formal com direcionamentos para que as instituições de ensino do país reconheçam a relevância e a obrigatoriedade da EA.

Para este estudo, é indispensável a leitura crítica das DCNEA, compreendendo a definição que se apresenta de EA; a obrigatoriedade no ensino formal, a partir da inserção de conhecimentos concernentes à EA no currículo, para o desenvolvimento de práticas educativas interdisciplinares; bem como aspectos que possam contribuir para a formação de professores; além da articulação entre as instituições de ensino para o desenvolvimento de ações em EA. Na DCNEA encontra-se a seguinte definição de EA, em seu Art.2:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012, p. 2).

O conceito de Educação Ambiental destaca o desenvolvimento individual dos sujeitos, mas vale ressaltar a relevância de avançar nessa compreensão, entendendo que a formação individual também é coletiva, por meio da relação crítica com a sociedade, intervindo nos processos sociais em diferentes contextos de atuação, entre eles nas instituições de ensino. No Art.7 observa-se que “a Educação Ambiental é componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior” (BRASIL, 2012, p. 3).

Os conhecimentos acerca da EA devem ser inseridos nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pela transversalidade, conforme consta no Art.16, “mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2012, p.5). A transversalidade refere-se à “(...) possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade)” (BRASIL, 2000, p. 40). Dessa forma, a transversalidade oportuniza a construção de saberes para além dos conteúdos conceituais, na medida em que abrange pontos em comuns das diferentes áreas do conhecimento, problematizando o contexto social em que a instituição educativa está inserida.

As DCNEA visam ainda que a EA deve ser desenvolvida como uma prática integrada e interdisciplinar, contínua em todas as etapas, níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, devendo as instituições de ensino promover a integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos. Assim como ressalva as DCNEA, compreendo a importância da efetivação de práticas interdisciplinares no contexto educativo, fomentando a aproximação entre as diferentes áreas do conhecimento em prol do desenvolvimento de ações coletivas em EA, sem desconsiderar as especificidades de cada uma das disciplinas envolvidas nesse processo e sua contribuição para tornar mais complexo o debate sobre a EA. Ratificando este entendimento, na seção da organização curricular, as DCNEA, no Art.14, contêm os aspectos que devem ser contemplados nas instituições de ensino:

I - abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social;

II - abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas;

III - aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos, a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual;

IV - incentivo à pesquisa e à apropriação de instrumentos pedagógicos e metodológicos que aprimorem a prática discente e docente e a cidadania ambiental;

V - estímulo à constituição de instituições de ensino como espaços educadores sustentáveis, integrando proposta curricular, gestão democrática, edificações, tornando-as referências de sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012, p. 4-5).

No que tange às instituições de Ensino Superior, consta, no Art.10 das DCNEA, que essas “devem promover sua gestão e suas ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas pelos princípios e objetivos da Educação Ambiental” (BRASIL, 2012, p. 3). Cabe ser destacado, nesta escrita, que as DCNEA apontam preocupação com a formação de professores, destacando que a dimensão socioambiental deve fazer parte dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Afirma, ainda em parágrafo único que: “Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Educação Ambiental” (BRASIL, 2012, p. 3). Consta, no Art.19,

que os órgãos executivos dos sistemas de ensino devem articular-se entre si, com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação, para que os cursos de formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação Básica e na Educação Superior capacitem para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da EA na sua atuação escolar e acadêmica. Em se tratando da dimensão ambiental nas IES, cabe lembrar que a PNEA consolida a EA em todos os níveis de ensino, fomentando na virada do século o interesse de estudiosos a investigar a incorporação das questões ambientais no âmbito das universidades.

Segundo Rink (2014) as iniciativas de pesquisas em rede ganham força no ano 2000 e a noção de Ambientalização e Ambientalização Curricular (AC) começam a ser difundidas. Com a finalidade de avaliar o grau de incorporação da temática ambiental nas universidades, surge a Rede de Ambientalização Curricular no Ensino Superior (Rede ACES). São onze universidades que compõem a Rede ACES, sendo cinco latino-americanas e seis europeias, a saber: Universidade Nacional de Cuyo e Universidad de San Luis (Argentina); Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de São Carlos e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Brasil); Universidad de Pinar del Río (Cuba); Technical University Hamburg- Hamburg Technology (Alemanha); Universitat de Girona (Espanha), Universidad Autònoma de Barcelona (Catalunha, Espanha); Università degli Studio del Sannio (Italia); e Universidade de Aveiro (Portugal) (RINK, 2014). Os pesquisadores da Rede ACES elaboraram dez características de um currículo ambientalizado:

complexidade; ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade; contextualização; considerar o sujeito na construção do conhecimento; incluir aspectos cognitivos e de ação das pessoas; coerência e reconstrução entre teoria e prática; orientação prospectiva de cenários alternativos; adequação metodológica; geração de espaços de reflexão, participação democrática e compromisso com a transformação das relações sociedade-natureza (ACES, 2000).

As características apresentadas têm sido utilizadas como estratégias de análise em pesquisas que investigam a AC nas IES, conforme observado na realização do Estado da Questão (EQ) no capítulo a seguir.

Diante da trajetória de lutas e conquistas da Educação Ambiental, é lamentável que a recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresente um retrocesso em relação às políticas públicas em EA. Essa constatação deu-se a partir de uma busca pela palavra

“Ambiental” na BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e na BNCC para o Ensino Médio<sup>30</sup>.

Nos documentos investigados, a palavra “Ambiental” faz referência aos termos “sustentabilidade ambiental”, “diversidade ambiental”, “degradação ambiental” e “conservação ambiental”, resultado semelhante na pesquisa realizada por Santinelo, Royer e Zanatta (2016), ao concluírem que as questões ambientais são abordadas de forma superficial com predomínio da visão ecológica, especificamente na área de Ciências da Natureza. Concordo com Santinelo *et al.* (2016, p. 113), que:

as políticas educacionais estão coniventes com as políticas neoliberais que enfatizam seu papel social, reproduzindo a discussão ambiental sem aprofundamento das questões econômicas, políticas, culturais, sociais ou mesmo do conhecimento específico que justifica a complexa dinâmica a qual insere esse tema.

Em relação à ausência da Educação Ambiental na BNCC, Sorrentino e Portugal (2015) sugerem que a BNCC estabeleça um tema integrador comprometido com a EA, o qual considere os princípios, objetivos e as diretrizes da EA já anunciados em documentos apresentados nesta seção, como o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992), ProNEA, PNEA e nas DCNEA.

Considerando a constituição histórica da Educação Ambiental apresentada, pode-se inferir que o estudo panorâmico contribui significativamente para compreender e reafirmar a relevância do problema de pesquisa, já anunciado nesta tese, pois oferece subsídios históricos e legais que reafirmam a importância da Educação Ambiental nas universidades e nas escolas de Educação Básica. Esse panorama histórico demonstra a Educação Ambiental como um campo de conhecimento em construção, como anuncia Guimarães (1995), e também de disputa e de conquistas, o qual vem se consolidando nas políticas públicas nacionais e internacionais, contando com o apoio dos movimentos sociais, das produções acadêmicas e da sociedade civil como um todo.

Retomar os estudos da constituição histórica da EA possibilitou compreender que a discussão da EA constitui-se através das políticas públicas no âmbito da perspectiva da interdisciplinaridade e da transversalidade para Educação Básica, sendo que tais políticas não

---

<sup>30</sup> Sobre o retrocesso em relação às políticas públicas em EA na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), recomenda-se o artigo: Base Nacional Comum Curricular: o que se mostra de referência à Educação Ambiental? Disponível na Revista Ambiente e Educação: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8425>.

versam sobre a Ambientalização como possibilidade para institucionalizar a EA nas escolas de Educação Básica.

No próximo capítulo, apresento a construção das bases teóricas da pesquisa com o Estado da Questão (EQ) (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010) na busca pela compreensão dos termos “Ambientalização” e “Ambientalização Curricular (AC)”. Posteriormente, mostro a pesquisa bibliográfica com olhar atento para a relação interinstitucional: escola de Educação Básica e universidade.

*“A luta por um estágio melhor vincula-se à luta pela melhoria dos cursos de formação de professores, pela valorização do magistério e por uma escola de ensino fundamental e médio mais democrática. A luta por uma sociedade mais humana e inclusiva é o desafio de ética e compromisso do educador dos cursos de formação”.* Pimenta & Lima, 2010.

### III - A CONSTRUÇÃO DAS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA: O ESTADO DA QUESTÃO

O panorama histórico delineado anteriormente apresenta a constituição da Educação Ambiental enquanto um campo que vem se consolidando em diferentes contextos, a partir dos documentos oficiais e das políticas públicas que propõem a inserção da dimensão ambiental como tema transversal e interdisciplinar no ensino formal. Diante da crise socioambiental da atualidade, a Educação Ambiental tem sido pauta de discussões e tema de pesquisas científicas no ensino formal com diferentes abordagens, inclusive no que se refere às pesquisas nos cursos de formação de professores e na Educação Básica. Propor uma pesquisa que busca compreender a Ambientalização das relações sociais nos Estágios Curriculares Supervisionados, a partir das narrativas das coordenadoras pedagógicas e das professoras regentes da Educação Básica, requer avançar no entendimento acerca das discussões sobre Ambientalização, por meio de pesquisas que estão sendo realizadas nos cursos de formação de professores.

De um modo geral, percebo que os termos “Ambientalização” e “Ambientalização Curricular (AC)” vêm sendo utilizados para denominar a inserção da dimensão ambiental (GUIMARÃES, 1995); nas Instituições de Ensino Superior (IES), por meio da inclusão da temática ambiental nos currículos e nos diferentes segmentos das IES, com objetivo de provocar mudanças de atitudes, de valores e de práticas.

Dessa forma, para compreender como esses termos estão sendo abordados nas produções científicas na atualidade, apresento a elaboração do Estado da Questão (EQ) (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010), o qual foi construído e analisado a partir de uma abordagem fenomenológica-hermenêutica (BICUDO, 2011c).

Importa salientar que o encontro com o estudo do Estado da Questão e com a abordagem fenomenológica-hermenêutica ocorreu no grupo de pesquisa Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática (CEAMECIM), por meio das investigações dos objetos de pesquisa dos integrantes do grupo, discussão que também tem se intensificado no grupo de pesquisa Ciranda Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Ambiente (CIPEA). Novamente percebo a importância dos grupos de pesquisa enquanto Comunidade Aprendente, por contribuírem no meu processo de constituição e nos modos de pensar e fazer pesquisa. A partir do estudo do EQ proposto por Nóbrega-Therrien; Therrien (2010) buscamos, enquanto grupos de pesquisa, respaldo teórico e metodológico nas produções de Nóbrega-Therrien; Silveira (2011) e Rodrigues (2016), com intuito de

ampliarmos nosso entendimento sobre o tema. Embasada nesses referenciais, importar esclarecer que a finalidade do EQ é “levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010, p.34). Para além do registro descritivo e quantitativo das produções que abarcam o tema a ser investigado, o EQ possibilita que o pesquisador investigue um panorama de produções da sua área de interesse, selecionando as bases de dados, definindo os descritores e a periodicidade a ser investigada.

### **3.1 O Estado da Questão para compreensão dos processos de Ambientalização**

Na tentativa de encontrar publicações relacionadas com a temática investigada, busquei primeiramente pelo descritor: “Ambientalização dos Estágios” e também por “Ambientalização Curricular dos Estágios.” Com esses descritores não obtive resultados relacionados com o meu interesse de pesquisa; assim comecei a busca pelo descritor: “Ambientalização Curricular”.

Embasada nos estudos de Bicudo (2011c) e Bicudo e Klüber (2013), apresento a seguinte pergunta/questão elaborada para dar início aos caminhos investigativos do EQ: *O que se mostra de Ambientalização e ou Ambientalização curricular nas pesquisas científicas na atualidade?*

O EQ que ora se apresenta teve como objetivo compreender como os termos “Ambientalização” e “Ambientalização Curricular” vêm sendo abordados nas pesquisas científicas, bem como os fundamentos teóricos que embasam a compreensão de tais termos, [...] “sendo este um caminho fértil para perceber o objeto à luz de outros olhares anteriormente lançados sobre o tema [...]” (RODRIGUES, 2016, p. 40). Diante disso, para melhor compreensão da elaboração do EQ, exponho a seguir os caminhos percorridos para investigação das pesquisas relacionadas ao tema, apresentando inicialmente o levantamento bibliográfico para produção das informações, a análise das informações produzidas e os pressupostos teóricos que embasam a Ambientalização das relações sociais no ECS.

#### **3.1.1 Produção de informações: Ambientalização e Ambientalização Curricular**

Para a realização do EQ, a pesquisa bibliográfica deu - se pela escolha de cinco fontes de consultas em sítios *on-line*: Banco de dissertações e teses, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental-REMEA; Biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online*

(*Scielo*); e na base do *Google Acadêmico*<sup>31</sup>. Também foram analisados trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), especificamente do Grupo de Trabalho- Educação Ambiental (GT- 22).

Pelo fato de ter iniciado o EQ no ano de 2017, optei pela periodicidade dos últimos dez anos, entre 2006 e 2016. A busca no Banco de dissertações e teses da CAPES contemplou apenas o período de 2013 a 2016, de acordo com a disponibilidade que constava na página virtual no período em que a pesquisa foi realizada. O resultado da pesquisa no primeiro momento foi bem expressivo, sendo necessário filtrar na área da educação e fazer uma leitura dos títulos, dos resumos e das palavras - chave.

Em todas as fontes de busca foi utilizado o descritor “Ambientalização Curricular”, já que ao utilizar o descritor “Ambientalização” aparecia um número reduzido de pesquisas, sendo essas contempladas na busca pelo descritor “Ambientalização Curricular”. Foram localizados 62 registros de produções sobre AC, os quais, inicialmente, pareciam se aproximar do tema de pesquisa, conforme consta no Quadro abaixo.

**Quadro 1 - Pesquisas sobre Ambientalização Curricular**

Fontes de Consulta	Número de Produções	Modalidade	
		Dissertações	Teses
1. Banco de dissertações e teses da CAPES	20	12	8
2. Google Acadêmico	25	14	11
3. REMEA	7	7 Artigos	
4. <i>Scielo</i>	9	9 Artigos	
5. ANPED- GT 22	1	1 Artigo	

Fonte: Elaborado pela autora

A partir dessas referências, a análise teve início pela leitura atenta dos resumos das dissertações e das teses, bem como dos capítulos sobre o tema investigado (AC), posteriormente foi realizada a leitura na íntegra dos artigos científicos encontrados especificamente na REMEA, no *Scielo* e no GT 22 da ANPED. No início da leitura a pesquisa chamou atenção para os aportes teóricos escolhidos pelos autores, os quais serão problematizados posteriormente. Outro destaque que cabe ser ressaltado diz respeito às temáticas e aos contextos em que os processos de AC foram investigados. Para melhor

<sup>31</sup> Disponível em <https://scholar.google.com.br/>.

compreender e organizar o estudo das produções, organizei as pesquisas *a priori*, de acordo com os contextos investigados, conforme consta no Quadro 2.

**Quadro 2 - Ambientalização Curricular - IES**

Contexto das Pesquisas	Número de produções 24	Modalidade Artigos, dissertações, teses.
<b>AC na Universidade:</b> Projetos (ensino, pesquisa, extensão e gestão).	10	4 Artigos. 4 dissertações. 2 teses.
<b>AC nos Cursos de Licenciatura:</b> Biologia, Pedagogia, Química e Educação Física.	9	6 dissertações. 3teses.
<b>AC em diferentes cursos de graduação:</b> Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Jornalismo e Turismo.	5	4 dissertações. 1 tese.

Fonte: Elaborado pela autora

Para este estudo contamos com 24 produções, sendo que especificamente 9 contribuem com a discussão de AC e Ambientalização, justificando-se pelas pesquisas que foram desenvolvidas nos cursos de licenciatura, aproximando da investigação que ora se apresenta, já que “no Estado da Questão há uma busca mais seletiva e crítica da produção científica, restringindo-se aos estudos e parâmetros próximos ao interesse do pesquisador” (NÓBREGA-THERRIEN; SILVEIRA, 2010, p. 221).

Os artigos científicos encontrados na REMEA, no *Scielo* e no GT 22 da ANPED, assim como as demais produções, são de fundamental importância para o avanço na compreensão das discussões alusivas ao tema de interesse e serão contemplados na fundamentação teórica do termo em estudo.

### **3.1.2 Análise das informações produzidas sobre Ambientalização e Ambientalização Curricular**

Dando continuidade à elaboração do EQ, após a seleção do *corpus* de análise, ou seja, seis dissertações e três teses, foi realizada a leitura atenta das produções, com olhar direcionado para o objeto de investigação e, posteriormente, a organização dos achados, a partir do destaque das unidades de análise, também denominadas *Unidades de Significado* (BICUDO, 2011c, grifos da autora); (MORAES; GALIAZZI, 2016). As Unidades de Significado, “se constituem pontos de partida das análises, busquem elas pela estrutura do fenômeno, busquem pelo dito em textos que se mostrem significativos em relação à pergunta formulada e ao fenômeno sob investigação” (BICUDO, 2011c, p.50). Na mesma direção, Moraes e Galiuzzi (2016, p. 40) afirmam que as unidades:

[...] consistem num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Significa colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes dos textos, um processo de decomposição requerido por qualquer análise.

A análise das unidades de significado objetivou compreender o dito sobre Ambientalização e Ambientalização Curricular das nove produções analisadas; assim foram organizadas em Quadros para melhor visualização, conforme consta no Quadro 4 e nos apêndices (1 ao 8). Posteriormente, foi realizada a leitura atenta de cada uma delas, buscando compreender o sentido para a compreensão da pergunta/questão (BICUDO; KLÜBER, 2013), a qual cabe ser retomada: *O que se mostra de Ambientalização e ou Ambientalização Curricular nas pesquisas científicas na atualidade?*

A seguir apresento os Quadros elaborados na análise, os quais mostram como foi realizada a descrição do processo de investigação. A esse respeito, Bicudo (2011b) esclarece que a descrição revela as vivências, mas ela não é suficiente em se tratando de uma abordagem fenomenológica; para tanto, é indispensável a mediação pela linguagem, a partir de um trabalho interpretativo hermenêutico, buscando a compreensão dos significados apontados na descrição.

Diante desses entendimentos, além de apresentar a descrição dos achados do EQ, busquei compreender o fenômeno investigado, a partir do “diálogo entre o pesquisador com a produção científica encontrada [...]” (NÓBREGA-THERRIEN; SILVEIRA, 2004, p. 221). O diálogo com os achados no EQ foram embasados em referências que contribuem para o entendimento da pergunta/questão, pois conforme destaca Bicudo; Klüber (2013, p. 27), “[...] ao percebermos o fenômeno em seu campo de manifestação, nosso olhar, que é um ver compreensivo, já traz consigo a historicidade de nossas vivências e o solo cultural e histórico em que o fenômeno se presentifica”.

Na sequência apresento inicialmente algumas informações acerca das produções selecionadas para análise, conforme o Quadro 3:

**Quadro 3 - Produções para análise - AC**

<b>Autor (a)</b>	<b>Prof (a). Orientador (a).</b>	<b>Título</b>	<b>Universidade/ data</b>	<b>Modalidade/Curso de Licenciatura</b>
1. AVERSI, Tânia. Lidia Ribeiro.	Alda Luiza Carlini	Ambientalização curricular em cursos de Pedagogia de instituições privadas do município de São Paulo:	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUC- SP/2015.	Dissertação/ Pedagogia.

		desafios e proposições		
2. JUNIOR CORTES, Lailton Passos	Carmen Fernandez	A dimensão ambiental na formação inicial de professores de Química: estudo de caso no curso da UFBA.	Universidade de São Paulo-USP/2013	Tese/ Química
3. OLIVEIRA, Maíra Gesualdo.	Luiz Marcelo de Carvalho	Cursos de Pedagogia em Universidades Federais Brasileiras: políticas públicas e processos de ambientalização curricular	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP/ Campus de Rio Claro/ 2011.	Dissertação/Pedagogia.
4. RODRIGUES, Cae.	Denise de Freitas	A Ambientalização curricular da Educação Física nos contextos das pesquisas acadêmicas e do ensino superior.	Universidade Federal de São Carlos/2013	Tese/ Educação Física.
5. SANTOS, Ederson Miranda	Luiz Marcelo de Carvalho	Educação Ambiental no Ensino de Química: propostas curriculares brasileiras.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP/Campus de Rio Claro/ 2012.	Dissertação/ Química
6. SILVA, Mariana Dias da	Denise de Freitas.	A Ambientalização curricular no curso de formação de professores de Ciências e Biologia na percepção dos licenciandos.	Universidade Federal de São Carlos/2014	Dissertação/ Ciências Biológicas.
7. SILVA, Dayane dos Santos	Rosa Maria Feiteiro Cavallari.	Ambientalização curricular em cursos de Ciências Biológicas: o caso da Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/ Câmpus de Rio Claro/ 2016.	Dissertação/ Ciências Biológicas.
8. SOUZA, Moacir Langoni	Maria do Carmo Galiuzzi	Histórias de constituição e Ambientalização de professores de Química em	Universidade Federal do Rio Grande-FURG/ 2010.	Tese/ Química

		Rodas de formação em rede: Colcha de retalhos tecida em partilhas (D) e narrativas.		
9- VILELA, Bárbara Tatiane da Silva.	Carmen Roselaine de Oliveira Farias.	Tecendo reflexões sobre a Ambientalização curricular na formação de professores Ciências/ Biologia	Universidade Federal Rural de Pernambuco/2014.	Dissertação/ Ciências Biológicas.

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro exposto apresenta um panorama das nove produções selecionadas para análise e mostra que os cursos de Ciências Biológicas, Pedagogia e Química são os que mais se destacam em se tratando de pesquisas sobre AC. Informação semelhante foi constatada pela pesquisa realizada por Rink (2014) em um estudo configurado como pesquisa de estado da arte, para identificar, analisar e avaliar dissertações e teses defendidas no período 1987-2009. Os resultados mostraram que as pesquisas sobre AC na formação inicial de professores apresenta crescimento, com predomínio nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia. Acredito que esse crescimento esteja relacionado à emergência das questões socioambientais constarem nos cursos de licenciatura, diante das exigências do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Perante o quadro exposto, apresento a compreensão sobre AC e Ambientalização que se mostram nas produções investigadas, com intuito de avançar no entendimento dos termos, conhecendo os pressupostos teóricos que embasam as pesquisas, pois entendo que é “[...] possível apresentar outros modos de ver e compreender o fenômeno investigado, ao assumirmos uma atitude fenomenológica” (BICUDO; KLÜBER, 2013, p. 33).

Conforme já mencionado, o ponto de partida para análise foi o destaque das unidades de significado, produzindo assim compreensões relacionadas à questão formulada, as quais serão problematizadas posteriormente. Como exemplo, apresento no Quadro 4 as unidades de significado produzidas a partir da tese de Souza (2010). As demais, estão nos apêndices e também foram numeradas e codificadas.

**Quadro 4 - Unidades de Significado - (Souza, 2010)**

<b>Codificação</b>	<b>Unidades de Significado com destaque</b>
Souza 1	Título: Histórias de constituição e Ambientalização de professores de Química em Rodas de formação em rede: Colcha de Retalhos Tecida em Partilhas (d) e Narrativas
Souza 2	A Tese defendida é das Rodas de Formação em Rede como espaços privilegiados na ambientalização de professores que escrevem, lêem e contam suas histórias
Souza 3	A ambientalização da escola e a Ambientalização da formação docente.
Souza4	A Comunidade de Aprendizagem, que sustentou a aposta na ambientalização do currículo escolar em ações interdisciplinares num coletivo de professores, é agora percebida numa perspectiva de uma rede de Rodas de Formação.
Souza5	A palavra ambientalização é aqui utilizada no sentido de imersão nos princípios da Educação Ambiental
Souza6	[...] a aposta é nas redes de formação permanente, especialmente percebidas numa perspectiva de ambientalização do professor, da sua sala de aula, da Escola.
Souza7	Essa ambientalização se contrapõe ao individualismo e a competição. Vai ao encontro do que propõe Brandão (2005, p. 91), em relação à construção de caminhos em direção ao “mundo da vida”: “[...] partilhar experiências, saberes e sensibilidades em situações e contexto regidos cada vez mais pela partilha, pela cooperação, pela solidariedade, pela gratuidade”.
Souza8	[...] a ambientalização, imbricada na Educação Ambiental que, por sua vez, também é percebida numa diversidade de possíveis referenciais.
Souza 9	[...] a abordagem dessa ambientalização estará circunscrita, em suas relações, ao campo formal da Educação Ambiental.
Souza10	[...] essa ambientalização, (da escola) longe de ser considerada como algo pronto e acabado, deve ser pensada e discutida numa perspectiva processual e de acolhimento.
Souza 11	[...] ao pensar e discutir a ambientalização numa perspectiva processual e de acolhimento, trazendo para o diálogo autores como Paulo Freire e Fábio Cascino, consideramos pertinente retomar a abordagem da interdisciplinaridade e suas implicações no contexto desta ambientalização.
Souza12	Nos referenciais da Educação Ambiental assumidos aqui (Paulo Freire, Fábio Cascino, Carlos Loureiro...), estes são princípios dessa Ambientalização [...]
Souza13	Pensando na proposta desta Tese, as histórias que contamos têm implícita a intenção de sustentarmos mais a afirmação das possibilidades de ambientalização do professor numa rede de formação feita em Rodas, do que de lacunas e ausências presentes em determinado momento.
Souza14	[...] as Rodas de Formação em Rede constituem um espaço privilegiado na ambientalização de professores de Química, ao escreverem, lerem e contarem suas histórias.
Souza15	[...] toda a escrita encontra-se impregnada de outras histórias de Rodas que sugerem a rede e a Ambientalização da formação permanente do professor. Permeando estas Rodas estão a escuta sensível e as partilhas de saberes e fazeres que, entre outras coisas, constituem pressupostos indispensáveis desta ambientalização.
Souza16	No caso da turma de 2004, esta ambientalização foi percebida numa perspectiva processual e de acolhimento. E embora sabendo da relevância de enfoques curriculares que problematizem, por exemplo, a insustentabilidade de sociedades cujo “desenvolvimento” acontece associado à exclusão social e degradação ambiental, prestamos mais atenção numa ambientalização que tem seu referencial nos fundamentos e princípios da pedagogia de Freire (2000).
Souza17	[...] a ambientalização do professor pressupõe respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética, autonomia, humildade, tolerância, alegria, esperança, bom senso, curiosidade, liberdade, autoridade, comprometimento, disponibilidade para o diálogo e aposta de que mudanças são possíveis.
Souza18	Esse processo de “ambientalização da formação permanente”, ampliado a partir do que vamos aprendendo, continua em outros tempos e espaços, outros grupos, outras Rodas.

Fonte: Elaborado pela autora

Na próxima subseção apresento o que se mostra de Ambientalização e Ambientalização Curricular a partir de abordagens teóricas e metodológicas expressas nas unidades de significado, produzidas a partir da realização do EQ para a pesquisa.

### 3.1.3 Modos de se apresentar a Ambientalização e a Ambientalização Curricular

A partir do destaque e da leitura das unidades de significado, estive atenta para o que se apresenta sobre os termos Ambientalização e Ambientalização Curricular. A intenção da investigação por meio do EQ não foi encontrar um conceito pronto que vem sendo utilizado nas pesquisas no campo da EA, mas compreender o termo Ambientalização para a investigação dos ECS, diante do que vem sendo produzido sobre os termos, pois assim como Bicudo (2011a, p. 20, grifos da autora), entendo que “Não se obtém *verdades lógicas* sobre o investigado, mas indicações de seus modos de ser e de se mostrar”.

Das nove produções investigadas, seis apresentam suas pesquisas voltadas para a AC, o que foi possível comprovar, até mesmo pelo anúncio da temática no título dos trabalhos de alguns autores, a saber: Oliveira (2011); Rodrigues (2013); Silva (2014); Vilela (2014); Aversi (2015); Silva (2016).

As seis produções científicas analisadas, em sua maioria, mostram o entendimento do termo AC, apresentando referenciais teóricos que embasam tal argumentação, mas também é recorrente o destaque da AC como sinônimo de inserção da temática ambiental nos processos educativos. Acredito que isso ocorra devido ao “termo ser recente na literatura, ganhando força em nossas instituições educacionais [...]” (ORSI, 2014, p.8).

Importa destacar que das nove pesquisas investigadas, oito apresentam a Rede de Ambientalização Curricular do Ensino Superior (Rede ACES) como referência para a realização da investigação de AC nas IES, por meio das 10 características ou indicadores que representam um currículo ambientalizado, conforme destacado no capítulo anterior.

Na maioria das pesquisas analisadas, as 10 características não foram utilizadas como elemento de análise, apenas apresentadas nos trabalhos pela sua contribuição para compreensão do termo AC.

A Rede ACES também é contemplada nas pesquisas para conceituar o termo Ambientalização Curricular, entendendo como:

[...] um *processo contínuo* de produção *cultural* voltado à formação de profissionais *comprometidos* com a completa busca das *melhores relações possíveis* entre a sociedade e a natureza, atendendo aos *valores* da justiça, da solidariedade e da equidade, aplicando os princípios éticos universalmente

reconhecidos e o *respeito* às diversidades (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003, p. 21, grifos dos autores).

Nessa perspectiva teórica é que percebo a relevância em compreender a Ambientalização, enquanto um processo voltado para a formação de professores, com valores e atitudes que problematizem a relação sociedade e natureza, na busca pela mudança ambiental; segundo Layrargues (2002), essa mudança é simultânea à “mudança social (reversão do quadro de injustiça social). Até porque a educação ambiental, antes de tudo, é Educação” (LAYRARGUES, 2002, p.10).

Em se tratando de pesquisas acerca da formação docente, Aversí (2015) buscou analisar desafios e proposições da inserção da temática ambiental na formação inicial de professores em quatro instituições privadas do município de São Paulo. Na unidade de significado a seguir, é possível observar como o termo foi sendo compreendido na pesquisa.

#### Unidade de Significado- Aversí (2015)

7	AVERSI No âmbito do ensino superior, o processo de <i>Ambientalização</i> Curricular, de acordo com a autora (RINK, 2014), poderia ser definido como um processo de reorganização do currículo, tendo em vista a proposição de intervenções que integrem a temática socioambiental aos conteúdos e práticas educativas.
---	--

#### Apêndice 1

A AC é contemplada na pesquisa de Aversí (2015) como a inserção da dimensão ambiental no Ensino Superior, a partir das pesquisas de Barba (2011) e Rink (2014), as quais tiveram como referencial balizador as características de análise de um currículo ambientalizado da Rede ACES.

Da mesma forma que Aversí (2015), Oliveira (2011) também problematiza processos de AC nas IES e chama atenção para a formação inicial de professores, o que pode ser observado na unidade sete:

#### Unidade de Significado- Oliveira (2011)

7	OLIVEIRA A inserção da temática ambiental na formação inicial de professores, além da importância e necessidade contemporânea frente à “crise ambiental”, parece ser fundamental enquanto fator que congrega aspectos sociais, econômicos, políticos e axiológicos, possibilitando a formação de intelectuais críticos e agentes de transformação social [...].
---	--

#### Apêndice 2

Ao apontar a importância das questões ambientais na formação inicial de professores, Oliveira (2011) destaca aspectos voltados para as questões socioambientais, já que o problema ambiental deve estar articulado com a “[...] contextualização social, cultural, histórica, política, ideológica e econômica [...]” (LAYRARGUES, 2006, p.14).

Na mesma direção da pesquisa de Aversi (2015), Silva (2016) também buscou compreender a AC e identificar as características de análise elaboradas pela Rede ACES, conforme o destaque na unidade seis.

Unidade de Significado - Silva (2016):

SILVA 6	[...] teve como objetivos: a) compreender o processo de ambientalização curricular nos cursos de Ciências Biológicas oferecidos pela Universidade Federal de Campina Grande/PB e b) Identificar as características de Ambientalização Curricular elaboradas pela Red Aces que estão presentes nesses cursos.
---------	--

Apêndice 6

Na busca pelo entendimento do termo AC, Silva (2016) dialoga com autores que apresentam a definição como um processo de incorporação das questões ambientais e dos fundamentos que envolvem a sustentabilidade nos currículos universitários. Diante dos achados, Silva (2016, p. 42) “entende que a ambientalização curricular consiste na inserção de elementos da relação sociedade-natureza no currículo.” Para o autor, esses elementos seriam “novos posicionamentos e propostas para a relação sociedade-natureza” (Ibid.).

Assim como Silva (2016), Oliveira (2011) também apresenta o seu entendimento acerca do termo AC a partir da Rede ACES, referindo-se “às tendências e predisposições aparentes nos currículos para abordagens que possam garantir, entre outras, a perspectiva de aspectos relacionados à dimensão ambiental nas instituições escolares” (OLIVEIRA, 2011, p. 23). Para essa autora, as 10 características da Rede ACES não são utilizadas como metodologia de análise dos projetos político-pedagógicos de cursos de Pedagogia, já que devido ao seu recorte de pesquisa, optou por outro caminho investigativo, porém destaca: “consideramos de suma importância, para o entendimento do conceito de ambientalização curricular, as características trazidas pela Rede, porém não utilizamos este material como referencial metodológico” (OLIVEIRA, 2011, p. 87-88).

Outra pesquisa que também cabe ser destacada é a de Santos (2012), que vai na direção da inserção das questões ambientais no currículo, conforme aponta no objetivo destacado na unidade três. O autor não apresenta o termo AC no título da Dissertação e também não utiliza o material elaborado pela Rede ACES como referencial metodológico de análise, apenas para interpretação das questões concernentes a AC, inclusive para o entendimento do termo (SANTOS 2012).

Unidade de Significado - Santos (2012)

SANTOS 3	Objetivo desta pesquisa é analisar quais <b>aspectos da temática ambiental</b> estão incluídos nas <b>propostas curriculares</b> atuais apresentadas em nível federal, pelo Ministério da Educação, e em nível estadual, pelas Secretarias Estaduais
----------	--

	de Educação, especificamente para o ensino de Química no Ensino Médio.
--	--

#### Apêndice 4

O termo AC refere - se, para Santos (2012, p. 45), como “tendências e predisposições aparentes nos currículos para abordagens que possam garantir, entre outras, a perspectiva de aspectos relacionados à incorporação da dimensão ambiental nos documentos curriculares”. Percebo na pesquisa de Santos (2012) que o olhar do pesquisador para os documentos foi voltado para os processos de AC nas propostas curriculares para o ensino de Química, considerando “a necessidade do aprofundamento nas discussões em torno das questões socioambientais, tornando-se fundamental para este aprofundamento uma maior reciprocidade entre as dimensões de conhecimento, valorativa e política” (SANTOS, 2012, p. 49).

O primeiro movimento de análise das pesquisas de Oliveira (2011); Rodrigues (2013); Silva (2014); Aversi (2015); Silva (2016), mobilizam meu pensamento para o entendimento de que a AC vem sendo compreendida como inserção das questões ambientais na formação de professores como proposição de mudanças curriculares nos cursos de licenciatura investigados.

O destaque para as discussões nos cursos de licenciatura faz-se emergente pela aposta na formação de profissionais “agentes de transformação social” como aponta Oliveira (2011, p. 23), “capazes tanto de trabalhar a temática em sala de aula no ensino básico como de questionar a organização política do sistema educacional, a qual muitas vezes inibe o potencial transformador da educação” (OLIVEIRA, 2011, p. 23).

A pesquisa de Vilela (2014) aproxima-se da ideia de Ambientalização que venho construindo nessa pesquisa, já que a autora tece reflexões sobre Ambientalização, a partir do olhar dos docentes envolvidos com os processos educativos investigados, conforme destaque na unidade seis:

#### Unidade de Significado- Vilela (2014)

VILELA 6	Essa pesquisa buscou olhar para ambientalização curricular do ensino superior através da perspectiva docente, sendo estes atores sociais que influenciam e são influenciados diretamente pelas novas demandas requeridas pela sociedade e muitas vezes impostas ao campo da educação.
----------	---

#### Apêndice 7

Vilela (2014), ao buscar compreender como ocorre o fenômeno da AC no curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, apresenta que o termo Ambientalização é compreendido como uma teia de sentidos e a “A

educação ambiental entra no contexto da ambientalização curricular como um caminho, um fio condutor dos processos de Ambientalização” (VILELA, 2014, p. 17).

Unidade de Significado- Vilela (2014)

VILELA 11	A EA no contexto da ambientalização curricular se comporta como uma agente mobilizador viável para a internalização da questão ambiental por parte da sociedade e dos meios de comunicação.
-----------	---

Apêndice 7

Além desse entendimento a autora destaca que adota o conceito abordado por Kitzmann e Asmus (2012), em que a AC é entendida como um processo que induz mudanças no currículo, visando inserir temas socioambientais aos seus conteúdos e práticas. Dessa forma, entendo que Vilela (2014) não só apresenta o seu entendimento acerca do termo Ambientalização, mas também dialoga com referenciais que nos convidam a pensar sobre a AC, a partir de uma perspectiva de integração da dimensão socioambiental no currículo.

Diante das compreensões construídas até aqui, é possível perceber que a AC vem sendo considerada nas pesquisadas analisadas, a partir dos pressupostos da Rede ACES, seja para compreensão do termo ou para análise metodológica nos processos de AC nas IES.

Como exemplo de pesquisadores que se dedicam a investigar processos de AC nas IES, cabe o destaque para as pesquisas de Pavesi *et al* (2006); Carvalho *et al* (2003) e Guerra *et al* (2014; 2017), sendo que esse último atua em parceria com a Rede de Pesquisadores em Educação Ambiental em sete Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) e uma IES pública de Santa Catarina, da Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental (REASul) e da Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente (ARIUSA) (GUERRA *et al.*2017).

Guerra *et al* (2014) compreendem a gênese do conceito de AC, a partir das 10 características de um currículo ambientalizado elaborado pela Rede ACES. No entendimento de que a AC nas IES “abrange o currículo, a pesquisa, a extensão e a gestão do campus enquanto um processo contínuo e dinâmico que torna as universidades como autênticos “espaços educadores sustentáveis” (GUERRA *et al.*, 2014, p. 125).

Em meio às definições de AC aqui exibidas, foi possível reafirmar que não existe um conceito pronto de AC; inclusive as produções analisadas mostraram que até mesmo os pesquisadores que apresentam o termo respaldados na Rede ACES, elaboram suas definições para o termo de acordo com o objeto de investigação e o exercício de pesquisa em dada realidade. Ainda assim, a maioria das pesquisas sinaliza para a emergência da AC nos cursos investigados. Embora o EQ realizado não tenha a intenção de buscar uma definição

específica para os termos, concordo com Carvalho e Silva (2014) ao afirmarem que há lacunas e desafios a enfrentar em se tratando do marco conceitual para noção de AC, mostrando - se de difícil definição.

As autoras afirmam que as iniciativas de AC não têm se aprofundado em “uma discussão teórica de peso na área do currículo, das políticas do Ensino Superior, enfim, do desenvolvimento de uma base teórica e metodológica para o que temos denominado de ambientalização curricular” (CARVALHO; SILVA, 2014, p. 141). Elas apresentam ainda, importantes contribuições sobre a construção conceitual de AC:

[...] a expressão ambientalização parece relacionada ao currículo (ambientalização curricular) e ao ensino superior, particularmente à universidade (ambientalizar a universidade). Também aparece alinhada à ideia de sustentabilidade, alternando-se a esta como sinônimo ou desdobramento “natural” do conceito de sustentabilidade (CARVALHO; SILVA, 2014, p. 131).

Cabe destacar que o entendimento que prepondera nas produções analisadas é na perspectiva de que a AC deve ser compreendida como um processo de inserção das questões ambientais nos currículos dos cursos de licenciatura, daí o enfoque para a integração da sustentabilidade nos currículos universitários. Apresento, a seguir, discussões sobre pesquisas, que assim como as demais, também fazem parte da busca no EQ, com destaque para o termo **Ambientalização**.

Nas pesquisas de Rodrigues (2013) e Vilela (2014), encontro no título Ambientalização Curricular, mas os autores avançam na busca pela compreensão do termo e apresentam discussões sobre Ambientalização de uma forma bastante interessante, que me levam a ampliar meu entendimento sobre o termo. É possível perceber a definição, conforme consta na unidade a seguir da tese de Rodrigues (2013).

#### Unidade de Significado - Rodrigues (2013)

RODRIGUES 7	Segundo Carvalho e Toniol (2010), “ambientalização” seria o processo de internalização da questão ambiental nas esferas sociais e na formação moral de indivíduos, processo que pode ser identificado na própria emergência de questões e práticas ambientais ou como um fenômeno novo na reconfiguração de práticas e lutas tradicionais que incorporam aspectos ambientais.
----------------	---

#### Apêndice 3

Encontro nas pesquisas de Rodrigues (2013) e Vilela (2014) um destaque para Carvalho e Toniol (2010), o que possibilita o avanço no entendimento do termo, compreendendo-o como um processo. Segundo eles:

Este processo pode ser identificado tanto na emergência de questões e práticas ambientais como um fenômeno novo quanto na reconfiguração de

práticas e lutas tradicionais que se transformam ao incorporar aspectos ambientais (CARVALHO; TONIOL, 2010, p. 29).

Os autores defendem a Ambientalização como um processo de internalização de valores éticos, estéticos e morais em torno do cuidado com o ambiente nas práticas sociais e nas orientações individuais (CARVALHO; TONIOL, 2010). Esses entendimentos estão embasados nos estudos de Leite Lopes (2006) e Acselrad (2010). Diante da compreensão apresentada, busquei as ideias de Leite Lopes (2006) e Acselrad (2010), com a intenção de conhecer os referenciais citados e ampliar meu entendimento acerca do tema, o qual é tão caro para investigação que proponho.

Nos estudos de Leite Lopes (2006), sobre a Ambientalização dos conflitos no mundo do trabalho, encontro o termo Ambientalização como “um neologismo semelhante a alguns outros usados nas ciências sociais para designar novos fenômenos ou novas percepções de fenômenos vistos da perspectiva de um processo” (LEITE LOPES, 2006, p. 34). A definição vai na direção do pensamento de Acselrad (2010, p. 103), em que a Ambientalização pode “designar tanto o processo de adoção de um discurso ambiental genérico por parte dos diferentes grupos sociais, como a incorporação concreta de justificativas ambientais para legitimar práticas institucionais, políticas, científicas, etc”.

A partir dos autores citados, é possível observar que a Ambientalização defendida por eles também é compreendida como um processo que implica transformações, tanto no Estado como no cotidiano das pessoas, estando relacionada com “um avanço progressivo de reivindicações, conquistas e novas institucionalidades ambientais” (LEITE LOPES, 2006, p. 34).

Souza (2010) também aposta na Ambientalização enquanto processo de transformação, assim encontro consonância com as discussões apresentadas pelo autor ao propor a “ambientalização de professores de Química,” a “ambientalização da escola” e a “ambientalização da formação permanente de professores”.

Diferentemente das pesquisas analisadas anteriormente, Souza (2010) não faz referência a AC e propõe reflexões sobre Ambientalização, a partir da imersão nos princípios da Educação Ambiental e nos estudos em Cascino (1999); Freire (2000) e Loureiro (2006).

A discussão em torno da Ambientalização proposta nos estudos de Souza (2010) pode ser observada na unidade nove:

Unidade de Significado- Souza<sup>32</sup> (2010)

SOUZA 9	A abordagem dessa ambientalização estará circunscrita, em suas relações, ao campo formal da Educação Ambiental.
---------	---

Souza (2010) também embasa o seu entendimento de Ambientalização contrapondo-se ao individualismo e à competição. Para pensar sobre a Ambientalização do professor na escola, ele ressalta, a partir das ideias de Brandão (2005), a importância de “[...] partilhar experiências, saberes e sensibilidades em situações e contexto regidos cada vez mais pela partilha, pela cooperação, pela solidariedade, pela gratuidade” (BRANDÃO, 2005, p. 91).

A Ambientalização da escola é defendida por Souza (2010) a partir de um conjunto de movimentos e de mudanças de valores nas relações dos seres humanos entre si e com o ambiente que integram, na direção da transformação da escola em um lugar de acolhimento e escuta ao que o outro diz. O autor aposta ainda, na argumentação, enquanto possibilidade de empoderamento do discurso, para além do senso comum, articulado numa perspectiva interdisciplinar (Ibid.). As ideias de Souza (2010) em relação à escola dialogam com o entendimento que tenho construído acerca da escola enquanto espaço de acontecimentos (CHAIGAR, 2008); (HAMMES; FORSTER; CHAIGAR; 2014), conforme apresentado no Capítulo I.

Com embasamento nos princípios da EA e nas ideias de Freire (2000), Souza (2010) problematiza a Ambientalização permanente de professores, numa perspectiva de “desenvolvimento da leitura, da escrita, da argumentação, da oralidade, da autonomia, da escuta e respeito ao que o outro diz, entre outras coisas [...]” (SOUZA, 2010, p. 32).

A tese de Souza (2010) contribui para avançar na compreensão da Ambientalização das relações sociais nos Estágios Curriculares Supervisionados, assim como as demais produções aqui refletidas, já que esclarecem sobre as investigações desenvolvidas sobre Ambientalização, apresentando os achados e também as fragilidades do campo investigativo.

Diante disso, destaco que o EQ possibilitou o encontro com diferentes pesquisas, abordagens teóricas e metodológicas, porém cabe destacar, que a identificação com os estudos de Souza (2010) e Vilela (2014), alicerçada nas políticas públicas, voltadas à EA com seus desdobramentos no ensino formal, contribuíram para avançar na compreensão da noção de Ambientalização que tenho construído, já que as pesquisas dos referidos autores, aposta na

---

<sup>32</sup> Unidade destacada do Quadro 4.

Ambientalização da escola, a partir das demandas da instituição, com proposta de diálogos e ações coletivas com os sujeitos que lá atuam.

Acredito que a Ambientalização das relações sociais no contexto dos ECS poderá contribuir com as pesquisas no campo da formação de professores com olhar atento para a relação interinstitucional (escola e universidade), já que no EQ não foi encontrada pesquisas científicas com foco para essa discussão.

A seguir apresento a construção das bases teóricas que fundamentam os processos de Ambientalização das relações sociais no contexto dos ECS.

### **3.1.4 Ambientalização das relações sociais no contexto dos ECS: construindo e (re) construindo compreensões**

A investigação oportunizada pelo EQ (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2010), com uma abordagem fenomenológica - hermenêutica (BICUDO, 2011c), propiciou compreensões sobre os termos Ambientalização Curricular e Ambientalização, entendendo como estão sendo abordados nas pesquisas científicas na atualidade, especificamente nos cursos de Licenciatura.

A análise e a interpretação realizada foram essenciais para a construção de compreensões (BICUDO, 2011a), que possibilitaram ampliar o entendimento dos termos, levando - me a fazer escolhas e relações com a investigação da Ambientalização das relações sociais nos ECS. Diante do estudo realizado por meio do EQ, meu modo de ver e compreender a Ambientalização foi sendo construído e (re)construído, encontrando articulação de sentidos, convergências/ divergências (BICUDO, 2011b), assim como pontos semelhantes e perspectivas plurais de referenciais teóricos (THERRIEN; SILVEIRA, 2011). A escolha pelo termo Ambientalização para esta pesquisa está ancorada em referenciais no campo da EA e em produções que se mostraram no EQ, além de documentos oficiais que preconizam os princípios e objetivos da EA.

Leite Lopes (2006) destaca a Ambientalização como um fenômeno na perspectiva de um processo. Assim, entendo a Ambientalização, como um processo a ser desenvolvido na formação de professores, especificamente nos ECS, ancorada no tripé escola, universidade e práxis. A práxis defendida para este estudo está embasada no pensamento pedagógico Freireano de ação e reflexão, na superação das contradições, ou seja, na capacidade do sujeito atuar e refletir sobre a sua prática pedagógica em prol da transformação da realidade (FREIRE, 2003).

Os estudos de Souza (2010) também contribuem para pensar a Ambientalização das relações sociais nos ECS, por abordar que a Ambientalização deve ser construída numa perspectiva processual, de acolhimento e escuta ao que o outro diz, principalmente em se tratando das relações entre os licenciandos e os docentes da Educação Básica, na construção de ações recorrentes da escuta atenta ao outro. “Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2011, p. 117). Por meio da dialogicidade entendo que é possível estreitar as relações entre as instituições formadoras, ou seja, escola de Educação Básica e IES, pois nas palavras de Freire (2003, p. 83) “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo”.

A Ambientalização das relações sociais nos ECS que defendo transcende as correntes naturalista e conservacionista. Tais correntes são apresentadas na cartografia elaborada por Sauv  (2005, p. 17) como “uma maneira geral de conceber e de praticar a educa o ambiental”. A corrente naturalista   uma das mais antigas, centrada na preserva o e na rela o com a natureza. Na corrente conservacionista prevalecem características voltadas para a conserva o dos recursos naturais, estando ainda presentes na atualidade em a o de EA nas escolas. Sauv  (2005) destaca que há diferentes discursos e possibilidades teóricas e práticas de proposi o pedagógicas no campo da Educa o Ambiental. Dada essa configura o de múltiplas visões e abordagens, cabe esclarecer que, nesta pesquisa, a Ambientaliza o dos ECS embasa-se na EA em sua perspectiva crítica e transformadora, inspirada em Sauv  (2005) e Loureiro, (2006; 2012).

A corrente crítica persiste “na análise das dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais: análise de inten o, de posi o, de argumentos, de valores explícitos e implícitos, de decisões e de a o dos diferentes protagonistas de uma situa o” (SAUVÉ, 2005, p. 30). Nesse sentido, aposto na perspectiva crítica por “situar historicamente e no contexto de cada forma o socioecon mica as rela o sociais na natureza e estabelecer como premissa a permanente possibilidade de nega o e supera o das verdades estabelecidas e das condi o existentes” (LOUREIRO, 2012, p. 88). Segundo o autor, “a possibilidade de nega o e supera o serão efetivadas pela a o organizada dos grupos sociais e de conhecimentos produzidos na práxis” (Ibid.).

A EA transformadora   compreendida nesta pesquisa por contrapor-se ao sistema societário vigente, visando mudança dos padrões hegemônicos pelo movimento de transforma o social, já que a EA constitui - se historicamente em:

uma opção de contracultura ao modelo hegemônico de desenvolvimento que desconsidera os danos causados ao meio ambiente pelo modo de produção e consumo, exigindo uma ação política dos educadores, fundamentada nas opções ideológicas de cada um e na capacidade de crítica social (TORALES, 2015, p. 267).

A propósito, cabe destacar que na perspectiva da EA transformadora:

a consciência crítica é uma atividade permanente que pressupõem não só a capacidade de refletir sobre a condição de existência, mas também a capacidade de fazer com que estejamos aptos a projetar para além desta, em um movimento contínuo de conhecimento da realidade, atuação e superação das relações de dominação e opressão entre humanos e humanidade-natureza ( LOUREIRO, 2006, p. 97).

Na perspectiva da Ambientalização dos ECS, o meio ambiente é compreendido em sua totalidade, a partir da visão socioambiental em que a “natureza e os humanos, bem como a sociedade e o ambiente, estabelecem uma relação de mútua interação e copertença, formando um único mundo” (CARVALHO, 2012, p. 36). De acordo com as ideias da autora, a visão socioambiental:

orienta-se por uma racionalidade complexa e interdisciplinar e pensa o meio ambiente não como sinônimo de natureza intocada, mas como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinamicamente e mutuamente (CARVALHO, 2012, p. 37).

Assumir, neste estudo, a visão de meio ambiente, a partir da compreensão socioambiental, requer compreendê-lo em sua complexidade em diferentes dimensões, não só a natural e a conservacionista, mas demarcando o campo político e estando atenta para as causas sociais dos problemas ambientais, considerando assim “[...] as relações sociais como fonte da crise ambiental” (LOUREIRO, 2012, p. 83).

Nesta pesquisa, a Ambientalização é entendida, também, como uma teia de sentidos, conforme já destacado por Vilela (2014), em que a EA é o fio condutor dos processos de Ambientalização. Assim como a autora, percebo a EA numa perspectiva pedagógica e política, pautada na transformação social, inspirada no diálogo, entendido em sentido original de troca e reciprocidade (LOUREIRO, 2006).

Reigota (2009) contribui com essa compreensão por apontar que a EA é uma educação política comprometida com a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. Ele aponta ainda que a EA também abrange as questões econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza, e as relações entre os seres humanos.

Tendo em vista as reflexões acima, aposto na EA enquanto práxis social, pautada em relações horizontalizadas de reflexão e ação no mundo, como registra Loureiro (2012, p. 80), dialogando com as ideias de Freire:

O cerne da educação ambiental é a problematização da realidade, de valores, de atitudes e comportamentos em práticas dialógicas. Ou seja, para esta, conscientizar só cabe no sentido proposto por Paulo Freire de “conscientização” de processo de mútua aprendizagem pelo diálogo, reflexão e ação no mundo. Movimento coletivo de ampliação do conhecimento das relações que constituem a realidade, de leitura do mundo, conhecendo-o para transformá-lo e ao transformá-lo conhecê-lo.

Concernente aos pressupostos problematizados, a Ambientalização das relações sociais nos ECS, aposta em uma proposta de formação de professores respaldada nos princípios e objetivos da EA, segundo a Lei nº 9.795, de 1999, que institui a PNEA, em seu Art. 4º, são princípios básicos da EA:

- I- o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II- a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III- o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV- a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V- a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI- a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII- a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII- o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (BRASIL, 1999, p. 1-2).

A partir desses princípios, entendo que investigar os processos de Ambientalização dos ECS requer compreender o meio ambiente em sua totalidade, problematizando as relações sociais construídas na escola de Educação Básica e na universidade, assim como reconhecer e valorizar os diferentes saberes dos atores envolvidos no processo educativo, por meio de ações coletivas, transversais e interdisciplinares.

Além dos princípios apresentados, a investigação dos processos de Ambientalização das relações sociais nos ECS está ancorada em alguns dos objetivos da EA, dentre eles:

- I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
- II - a garantia de democratização das informações ambientais;
- III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (BRASIL, 1999, p. 2).

Alicerçada nos princípios e objetivos da EA, a Ambientalização é entendida como proposição potente para investigação das relações no ECS, inclusive no que se refere à mudança de valores e atitudes, no entrelaçamento entre a escola e a universidade, já que ambas, enquanto instituições educativas são lugares propícios para o desenvolvimento de práticas sociais pautadas nos pressupostos da EA.

Amparada pela DCNEA (BRASIL, 2012), destaco que, na formação inicial de professores, a discussão da dimensão ambiental deve perpassar as disciplinas dos cursos de licenciatura, estando presente de forma interdisciplinar e transversal, inclusive nos ECS, pois é nesse período que os licenciandos estão na escola de Educação Básica, construindo relações profissionais e refletindo sobre suas práticas pedagógicas no contexto educativo. Em concordância com o Art.5, nas DCNEA (BRASIL, 2012, p.2), a Ambientalização das relações sociais nos ECS fundamenta - se no entendimento de que a “Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica”.

Tomando como referência as compreensões construídas acerca da Ambientalização enquanto processo a ser construído a partir das relações interinstitucionais entre escola de Educação Básica e universidade, defendo a proposta de Ambientalização a partir da escola, reconhecendo - a como lugar de construção do saber docente, rompendo com as relações hierarquizadas entre a escola e a universidade. Para tanto, apostei no diálogo com professoras regentes e com as coordenadoras pedagógicas das escolas, buscando compreender suas narrativas sobre o fenômeno investigado. Considerei relevante também investigar os Planos de Ensino dos cursos de licenciatura da FURG, com olhar atento para as disciplinas de Estágio, buscando compreender o que versam sobre as escolas de Educação Básica.

A seguir apresento o EQ acerca dos ECS, estando atenta para a relação entre a universidade e a escola durante o processo formativo dos ECS na formação de professores.

### **3.2 O Estado da Questão para compreensão do ECS: a relação entre a escola e a universidade**

O Estado da Questão - EQ analisado a partir de uma abordagem fenomenológica-hermenêutica (BICUDO, 2011c) contribuiu para ampliar minhas compreensões sobre os

processos de Ambientalização, além de reafirmar o meu interesse pelo estudo e a relevância em pesquisar a importância da Ambientalização das relações sociais nos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) para o campo da formação de professores, já que não foi encontrada nenhuma produção com essa abordagem no EQ.

À vista disso, apresento, neste capítulo, o EQ de algumas pesquisas produzidas sobre ECS, com olhar atento para as relações entre a universidade e as escolas de Educação Básica, bem como para os professores regentes que recebem os licenciandos em sua sala de aula.

O EQ sobre o ECS foi realizado seguindo os mesmos caminhos metodológicos utilizados para a realização do EQ sobre Ambientalização e AC, conforme apresentado na seção anterior. Assim, inicialmente elaborei a seguinte pergunta/questão (BICUDO, 2011c; BICUDO; KLÜBER, 2013): *O que se mostra na relação interinstitucional entre escolas de Educação Básica e universidade no contexto do ECS?* Para ampliar o entendimento do problema acima, o EQ teve como principal objetivo compreender como se dá a relação entre a escola e a universidade no contexto do ECS. Diante da questão levantada e do objetivo traçado, o EQ teve início pela pesquisa bibliográfica na busca por dados sobre o tema investigado, posteriormente a análise das informações produzidas para construção de pressupostos teóricos que embasam os estudos sobre o ECS nesta pesquisa.

### **3.2.1 Produção de informações: Estágio Curricular Supervisionado (ECS)**

A pesquisa bibliográfica deu-se pela escolha de três fontes de consultas em sítios *on-line*: Banco de Dissertações e Teses da CAPES; Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental-REMEA; e análise de trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), especificamente do Grupo de Trabalho- Formação de Professores (GT-8). O descritor utilizado em todas as fontes de busca foi “Estágio Curricular Supervisionado” e a periodicidade escolhida também foi de 10 anos, especificamente entre os anos de 2006 e 2016.

No primeiro levantamento, o resultado foi bem significativo, sendo necessário filtrar de acordo com os interesses de pesquisa. Inicialmente foram localizados 274 registros de produções sobre ECS, conforme o Quadro 5. Diante do número expressivo de produções foi necessário filtrar algumas informações no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, concentrando a busca na grande área do conhecimento em Ciências Humanas e na área do conhecimento em Educação.

**Quadro 5 - Pesquisas sobre ECS**

Fontes de Consulta	Número de Produções	Modalidades
1. Banco de dissertações e teses da CAPES	266	teses/dissertações
2. REMEA	1	Artigo
3. ANPED- GT8	7	Artigos

Fonte: Elaborado pela autora

Devido ao elevado número de produções, foi realizada uma breve análise por meio da leitura flutuante dos títulos, das palavras-chave e dos resumos das 274 pesquisas, destacando as produções que se aproximavam do problema e do objetivo traçado para a realização do EQ, conforme consta no Quadro 6.

**Quadro 6 - Primeira análise das produções sobre ECS**

Fontes de Consulta	Número de Produções	Modalidades Artigos, Dissertações, Teses.
1. Banco de dissertações e Teses da CAPES	9	6 dissertações 3 teses
2. REMEA	1	Artigo
3. ANPED- GT8	2	Artigos

Fonte: Elaborado pela autora

As referências no quadro acima mostram que, para este estudo, serão analisadas seis dissertações e três teses. Tais pesquisas foram selecionadas por serem produções que dialogam com os professores que recebem os licenciandos nas escolas de Educação Básica, e também por problematizarem a relação entre a universidade e a escola no contexto dos ECS. Já os três artigos científicos encontrados na REMEA e no GT-8 da ANPED, contribuem com as reflexões apresentadas nesta pesquisa e poderão ser utilizados no decorrer da escrita.

### 3.2.2 Análise das informações produzidas sobre ECS

A apreciação das informações produzidas se deu pela seleção do *corpus* de análise, conforme já apresentado no Quadro 6. Primeiramente foi realizada a leitura das seis dissertações e das três teses, com olhar atento para pergunta/questão já anunciada, bem como para o objetivo que norteia o EQ.

No Quadro 7 é possível observar algumas informações das produções selecionadas para análise:

**Quadro 7 - Produções para análise - ECS**

<b>Autor (a)</b>	<b>Prof (a). Orientador (a).</b>	<b>Título</b>	<b>Universidade/ data</b>	<b>Modalidade/Curso de Licenciatura</b>
1- ARRUDA, Taiane. Oliveira	Maria das Graças C. S. M. G. Pinto	Estágio Curricular Supervisionado: o papel do professor regente da educação básica na formação inicial em Educação Física.	Universidade Federal de Pelotas- UFPEL/2014	Dissertação/ Educação Física.
2- BENITES. Larissa Cerignoni.	Samuel de Souza Neto	O professor- colaborador no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: Perfil, papel e potencialidades.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP/2012	Tese/Educação Física.
3- CUSTODIO, Cândida, Maria de Sousa.	Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto	O papel da escola com a formação inicial do professor no momento de estágio: Limites, desafios e perspectivas.	Universidade Federal de Pelotas- UFPEL/2010	Dissertação/ licenciaturas. (Educação Física, Letras, Filosofia, Arte e Design).
4- DANIEL, Luana Amoroso	MARIA Inês Bacellar Monteiro	O professor, o professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de Letras.	Universidade Metodista de Piracicaba-SP/ 2009.	Dissertação/Letras
5- SANTOS, Tatiana Fruscalso.	Cleoni Maria Barboza Fernandes	A escola de Educação Básica e a formação inicial em Pedagogia- Um estudo de caso.	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUC- RS/2015	Dissertação/ Pedagogia.
6- MAZZO CATO. Ana Paula Facco.	KRUG, Hugo Norberto	O professor – colaborador no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física do CEFD/UFMS: Construção, concepção, orientação e contribuição.	Universidade Federal de Santa Maria- UFMS/2014	Dissertação/ Educação Física.

7-	SILVEIRA, Denise Nascimento.	Cleoni Maria Barboza Fernandes.	O Estágio Curricular Supervisionado na Escola de Educação Básica: <i>Diálogo</i> com professores que <i>acolhem</i> os estagiários.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS/20 08.	Tese/ não tem especifico.
8-	SOUSA, Ana Lourdes Lucena.	Patrícia Helena Carvalho Holanda	Percepção da Escola-campo sobre o Estágio Curricular Supervisionado em Biologia: contribuições para a avaliação curricular.	Universidade Federal do Ceará- UFC/2009.	Dissertação/ Biologia.
9-	PEREIRA, Jocilene Gordiano Lima Tomaz	Marília Andrade Torales Campos	O Estágio Curricular como Espaço de Hibridação entre Teoria x Prática no Curso de Pedagogia	Universidade Federal do Paraná- UFPR/2016.	Tese/Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora

Como ponto de partida para organização dos achados do EQ, contei com as unidades de significado observando e destacando o que se mostra sobre a relação entre as instituições formativas escola e universidade, na busca pela compreensão de como as pesquisas na atualidade problematizam a complexa relação interinstitucional. O segundo foco da análise buscou compreender como os professores das escolas de Educação Básica, que recebem os licenciandos em sua sala de aula, apresentam-se e participam do processo de ECS.

### 3.2.3 Escola de Educação Básica e Universidade: instituições formativas no ECS

Neste subcapítulo, apresento a análise das produções investigadas no EQ com olhar atento para o que se mostra na relação entre as escolas de Educação Básica e a universidade no contexto do ECS. Importa destacar que as nove<sup>33</sup> produções analisadas apresentam posicionamentos e reflexões sobre a relação entre as instituições formativas e serão apresentadas nesta escrita de acordo com as discussões propostas, tendo como respaldo teórico os estudos de Pimenta e Lima (2010); Lima e Aroeira (2011); Cousin (2013); Almeida e Pimenta (2014); Aroeira (2014) e a legislação brasileira vigente sobre o ECS.

<sup>33</sup> Produções para análise destacadas no Quadro 7.

Entender o ECS para além de um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura é um desafio, pois ampliar essa visão requer superar discursos já consagrados, os quais reforçam a dicotomia entre a teoria e a prática, sem problematizar as experiências construídas na escola com os sujeitos que lá se encontram. Superar essa visão dicotômica pressupõe avançar na compreensão de que o ECS não é a parte prática do curso de formação de professores e sim atividade teórica que oportuniza a aproximação do campo de atuação profissional (PIMENTA; LIMA, 2010).

Ao buscar respaldo na LDB, foi possível constatar que em seu artigo 82 já previa que os sistemas de ensino estabeleceriam as normas para realização dos ECS. Atualmente a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que regulamenta os ECS obrigatórios e não obrigatórios, considera que “O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008, p. 1).

Cabe destacar que a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP, nº 2/2002), em seu Art. 1º, regulamenta a dimensão prática e normatiza a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, a qual será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I-400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II-400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III-1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares e natureza científico-cultural; IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico científico-culturais (RESOLUÇÃO, CNE/CP nº 2/2002).

As discussões acerca dos ECS nos cursos de licenciatura estão vinculadas aos estudos no campo da formação de professores; dada a sua complexidade, o ECS não deve ser entendido de forma isolada, como aplicação de técnicas ao final do curso de formação docente.

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Sobre o ECS em seu Artigo. 13, a Resolução aponta:

§6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica

intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (BRASIL, 2015, p. 12).

Compreendo que o ECS promove “[...] a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade.” (PIMENTA E LIMA, 2010, p. 67-68), colaborando na formação da identidade docente, por ser “um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 62). Diante desses entendimentos, busquei compreender o que as pesquisas analisadas têm problematizado sobre a complexa relação entre os sistemas de ensino no contexto do ECS.

Em relação ao trabalho colaborativo entre as instituições, a Resolução CNE/CP N°. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, aponta, em seu Artigo 13:

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002, p. 6).

Arruda (2014) defende a escola como co-formadora de professores em formação inicial, apostando na parceria entre as instituições através do professor regente. “Pensar a escola de Educação Básica como co-formadora dos futuros professores torna-se essencial para objetivar uma transformação construtiva na educação de nosso país, afinal é a partir dela que a tão esperada mudança no cenário educacional efetivamente ocorrerá” (ARRUDA, 2014, p. 43). Da mesma forma, sinaliza Custódio (2010), ao defender o trabalho cooperativo e de intercâmbio entre os sistemas de ensino. Conforme as unidades 19 e 21:

#### Unidades de Significado- Custódio (2010)

CUSTÓDIO19	[...] a responsabilidade do trabalho coletivo (ou compartilhado) não pode ser responsabilidade apenas de uma instituição, mas de todas as envolvidas, escola e universidade.
------------	--

#### Apêndice 11

#### Unidades de Significado- Arruda (2014)

ARRUDA21	[...] os professores regentes, em sua maioria, relataram que a relação (universidade e escola) existente é completamente informal, pelo fato de os orientadores das IES muitas vezes terem sido seus professores durante a época da faculdade. Portanto, existe uma relação amistosa, mas não necessariamente profissional ou de complementaridade na formação do estagiário.
----------	---

#### Apêndice 9

Assim como sinaliza Arruda (2014), a pesquisa de Pereira (2016) também chama atenção para a necessidade das universidades se aproximarem mais das Escolas de Educação Básica.

PEREIRA 8	[...] a busca dessa parceria, ainda se caracteriza como ações pontuais vinculada as concepções, metodologias e objetivos de cada formador. E, não em ações coletivas planejadas e viabilizadas pelo conjunto formativo que compõe o estágio curricular: IES Escola Básica.
-----------	--

Apêndice 17

Aroeira (2014, p. 115) considera o ECS como “uma atividade teórico e prática, como um processo formativo, em que deve existir uma relação interativa e institucionalizada entre escola e universidade”. Entendo que a integração entre as instituições é fundamental; dessa forma, a IES deve compreender os professores das escolas de Educação Básica como formadores e legitimar esse processo que é partilhado. Importa destacar que problematizar a escola e a universidade enquanto instituições formativas requer compreender que são espaços “[...] basilares para pensar e discutir a formação de professores. Essa articulação tem caráter político, social educativo e formativo” (COUSIN, 2015, p. 26).

Daniel (2009) apresenta o posicionamento de uma professora orientadora de ECS sobre a parceria entre as instituições. Assim destaco a unidade 22:

Unidade de Significado- Daniel (2009)

DANIEL22	Concordo com a parceria da escola e universidade, e com uma pressuposta alternativa para propiciar este elo, idealizo assim como também sugestionou uma das professoras orientadoras de estágio, a elaboração sistemática de grupos de trabalho entre professores regentes, futuros professores e orientadores no que tange ao planejamento e discussões conjuntas as ações do fazer pedagógico.
----------	--

Apêndice 12

Pimenta e Lima (2010, p. 138) ao defenderem a escola como referência para o ECS apontam que “[...] a escola será sempre o ponto de partida e de chegada nos estágios e nas ações de formação contínua de professores. Esse pressuposto tem sido a conclusão de inúmeras pesquisas realizadas na área”. A esse respeito a pesquisa de Santos (2015) mostra a emergência de se problematizar a escola para além de uma instituição de ensino em que o ECS deve ser desenvolvido e, sim, como um lugar de aprendizagem da profissão docente. Conforme destacado na unidade 10:

Unidade de Significado - Santos (2015)

SANTOS10	É inegável que a Universidade, como instituição formadora, estabeleça uma relação com a Escola de Educação Básica, entendida aqui como espaço de
----------	--

	atuação docente. Cabe, entretanto, abordar que a Escola, além de espaço de atuação, é local de formação do professor.
--	---

#### Apêndice 14

A escola enquanto local de formação docente, assim destacado por Santos (2015), aposta na imersão dos licenciandos em todas as etapas do processo de ECS, desde as primeiras aproximações com o contexto escolar, nas interações com os estudantes da Educação Básica, com os diálogos tecidos junto aos professores da escola e também com os professores orientadores que acompanham todas as etapas desse processo. Nesse ínterim, ocorrem na prática diálogos de saberes potencializados pela escola. “E o lugar-escola está inserido nesta conjuntura estrutural, e precisa (re)significar sua atuação para contribuir para constituição de cidadãos” (COUSIN, 2013, p. 99).

Em se tratando da aproximação dos licenciandos ao contexto educativo para sua formação docente, Almeida e Pimenta (2014, p. 29) afirmam:

[...] acreditamos que para uma real aproximação com o futuro campo profissional é necessário que os estudantes levantem dados, observem a prática de profissionais mais experientes, reflitam, analisem, conceituem, busquem articular as teorias estudadas com as situações práticas, procurem articular os vários elementos que estão percebendo na realidade observada de modo que avancem no seu desenvolvimento pessoal e na constituição dos seus estilos e atuação. Esse é o movimento que lhes permite, com o apoio das referências teóricas estudadas e das discussões realizadas em sala, buscar refletir criticamente sobre a realidade, interpretar o que observam e, então, formular referências mais gerais para prática futura.

As considerações apontadas pelas autoras seguem na direção do ECS se constituir como um campo de conhecimento que envolve pesquisa, análise crítica, problematização com “estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 29). A respeito da eficácia dessas relações pedagógicas estabelecidas no contexto escolar, a pesquisa desenvolvida por Santos (2015) considera a escola de Educação Básica como um importante papel na formação de novos professores, conforme consta na unidade 18:

#### Unidade de Significado - Santos (2015)

SANTOS18	O resultado disso mostra a importância da inserção de professores em formação no ambiente escolar e aponta para uma relação, quase inexistente, entre as instituições formadoras – escola e universidade – e o desejo, por parte das escolas estudadas, de que essa relação aconteça de forma efetiva, aprimorando os estudos, as práticas e os fazeres pedagógicos dos profissionais já atuantes na escola de educação básica, bem como dos professores em formação durante todo o curso.
----------	--

#### Apêndice 14

Nessa direção, Lima e Aroeira (2011) afirmam que o ECS em colaboração com as escolas favorece o estabelecimento de redes coletivas de trabalho, rompendo com as práticas isoladas e ampliando a parceria entre as instituições formadoras por meio dos seus pares (professores e licenciandos). É nesse sentido que a pesquisa de Sousa (2009) aponta que o ECS deveria ser o articulador entre as instituições formativas, tendo o professor regente da escola de Educação Básica como mediador dessas relações. Assim destaco a unidade 17.

Unidade de Significado - Sousa (2009)

SOUSA17	A complexidade das relações entre a Universidade e as Escolas está longe de ser compreendida se não houver diálogo sobre a formação com qualidade do professor, nos espaços concretos em que ela acontece.
---------	--

Apêndice 16

Sousa (2009) apresenta reflexões sobre a possibilidade de aproximação das instituições pela relação dialógica (FREIRE, 2011), com os licenciandos e com os professores orientadores, considerando o professor regente da escola como o mediador do processo dialógico.

Diante disso, questiono se apenas a mediação do professor da escola de Educação Básica seria o suficiente para estabelecermos uma relação horizontalizada entre as instituições. Seria essa a solução? Não estaríamos responsabilizando o professor da escola por manter ou não a parceria entre as instituições? Tais questionamentos reafirmam a necessidade de ouvir esses docentes.

Ao analisar o que se mostrou no EQ sobre a relação interinstitucional entre escola e universidade, foi possível compreender que as pesquisas apontam que ambas as instituições são lugares de aprendizagem da profissão docente. Porém, a escola de Educação Básica, ainda não se percebe como lugar de formação, pois de uma forma geral, as relações estabelecidas entre as instituições ainda são informais, por meio de acordos entre professores orientadores, licenciandos e professores regentes.

Outro fato a ser considerado, refere-se à emergência em estreitar a parceria entre as instituições, com proposições coletivas para o desenvolvimento do ECS nas escolas de Educação Básica, em que os sujeitos atuantes na escola participem ativamente das ações, rompendo com a visão de que o professor da escola apenas recebe os licenciandos em sua sala de aula. Neste caso, o professor orientador do ECS tem papel preponderante nessa articulação, ficando sob sua coordenação a responsabilidade de fazer a articulação de forma qualificada e que legitime o lugar-escola como formador.

Dessa forma, justifico a relevância em apostar na Ambientalização das relações sociais nos ECS com proposições que rompem com as relações de verticalidade entre escola de Educação Básica e universidade, onde “as universidades deveriam deixar de lado sua arrogância e reconhecerem os colegas que trabalham nas escolas de educação básica como parceiros importantes na formação de futuros professores” (DINIZ-PEREIRA, 2008).

Para tanto, no próximo subcapítulo apresento a análise do EQ sobre a contribuição do professor regente da escola de Educação Básica no desenvolvimento do ECS, buscando compreendê-lo como professor co-formador de professores em formação inicial.

### **3.2.4 Professor regente da escola de Educação Básica: colaborador ou co-formador no ECS?**

Motivada pela experiência docente na Educação Básica e como professora orientadora dos ECS, entendo que é indispensável atentar para o que dizem os professores sobre os ECS, já que eles estão no cotidiano da escola, recebendo os licenciandos e contribuindo com seus saberes e experiências na formação acadêmico-profissional de professores (DINIZ-PEREIRA, 2008). Em relação ao termo “formação acadêmico-profissional”, conforme a nota no Capítulo 1, o autor apresenta o termo em substituição à formação inicial de professores e sugere que a formação acadêmico-profissional deva permitir a relação e a parceria entre a universidade e a escola de Educação Básica, de modo que ambas possuam responsabilidade no processo de formação.

Para estreitar as relações com as escolas de Educação Básica, percebo a emergência em ouvir os docentes que lá atuam, destacando as pesquisas que apostaram no diálogo com os professores regentes: Silveira (2008); Arruda (2014); Mazzocato (2014) e as pesquisas de Daniel (2009); Sousa (2009), Custódio (2010); Benites (2012); Santos (2015) e além de entrevistar gestores, licenciandos e professores orientadores dos ECS, também dialogaram com os professores das escolas.

No primeiro movimento de análise das dissertações e das teses sobre os ECS, chamou - me atenção as diferentes nomenclaturas utilizadas para denominar os professores das escolas de Educação Básica que recebem os licenciandos. Conforme destaque no Quadro 8:

**Quadro 8 – Nomenclaturas - Professores(as) das escolas de Educação Básica**

<b>Autores (as)</b>	<b>Nomenclaturas</b>
Arruda, 2014 Daniel, 2009 Sousa, 2009	Professor regente
Benites, 2012 Mazzocato, 2014	Professor-colaborador
Custódio, 2010	Professores da escola
Pereira, 2016	Professores da Escola Básica
Santos, 2015	Professores titulares
Silveira, 2008	Professores que <i>acolhem</i> os estagiários

Fonte: Elaborado pela autora

Importante atentar para o Quadro oito, pois no decorrer da análise serão apresentadas as unidades de significado das produções, as quais abordam diferentes nomenclaturas de acordo com a unidade de cada autor (a). A Lei que regulamenta o Estágio nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, ao mencionar sobre o acompanhamento no ECS, apresenta o professor da escola como professor supervisor e dispõe, no Art. 3º, § 1º, que “O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente” (BRASIL, 2008, p.2). Em relação às nomenclaturas para os professores das escolas de Educação Básica e suas contribuições, destaco a unidade sete de Benites (2012):

Unidade de Significado- Benites (2012)

BENITES7	[...] o professor-colaborador, figura ainda em construção no cenário brasileiro e sem terminologia própria, podendo ser encontrado como tutor, mentor, associado, preceptor, participante, orientador, parceiro, enfim vários termos que muitas vezes querem dizer apenas que se trata do professor que recebe os estagiários, mas que trazem concepções a respeito desta função vendo os como imprescindíveis para o momento do estágio.
----------	---

Apêndice 10

Ao apontar as diferentes nomenclaturas para o professor que atua na escola e recebe os licenciandos em sua sala de aula para o desenvolvimento do ECS, Benites (2012, p.48) utiliza o termo “professor - colaborador” e afirma que “ele é antes de tudo professor. Alguém que foi forjado pela sua constituição profissional e que possui saberes, competência e experiências relacionadas a um universo profissional e pessoal”.

Arruda (2014) entrevistou seis professores regentes de Educação Física com o objetivo de compreender o papel desses professores na formação docente dos licenciandos. A análise mostrou que tais professores não se percebem como co-formadores dos licenciandos, conforme consta na unidade 27:

Unidade de Significado- Arruda (2014)

ARRUDA27	[...] o professor regente ainda não se considera co-formador do estagiário, fato que provavelmente está ligado à sua pequena ou nula participação em discussões e decisões a respeito do ECS com a Instituição de Ensino Superior (IES). Sentindo-se fora do planejamento, da execução e da avaliação do ECS, o professor regente também não se sente parte integrante deste processo de formação.
----------	--

Apêndice 9

Na mesma direção apontam as pesquisas de Daniel (2009) e Benites (2012) ao questionarem o reconhecimento desse profissional, enquanto formador de professores. De acordo com as unidades 13 e 18:

Unidade de Significado- Benites (2012)

BENITES13	[...] o professor-colaborador passa a trabalhar no universo da formação inicial. Sendo assim, a discussão que perpassa esse ponto é justamente sobre o reconhecimento desta função e se existe a profissionalização e um profissionalismo que permita o professor agir como tal; como formador.
-----------	---

Apêndice 10

Unidade de Significado- Daniel (2009)

DANIEL18	Não afirmo que deva haver um único papel para o professor regente, nem pretendo sobrecarregá-lo com mais trabalho do que aquele que já tem e que não é pouco, mas considero que o professor regente precisa ter seu papel definido e reconhecido nos currículos dos cursos de formação de docentes.
----------	---

Apêndice 12

A falta de reconhecimento dos professores que recebem os licenciandos em sua sala de aula é notável nas unidades destacadas, mostrando a necessidade de compreendê-los como docentes que atuam em “um processo de construção/reconstrução das respostas práticas (saberes profissionais) frente às questões que se apresentam na sala de aula, na escola, na relação com os demais profissionais [...]” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 30).

A análise crítica e reflexiva dos modos de agir cotidianamente dos professores em exercício, contribuem para que os licenciandos “formulem suas representações a respeito do que significa assumir-se como futuro docente, na medida em que propiciam o alargamento de suas compreensões conceituais e a respeito de como ensinar e aprender” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 30). Nessa mesma direção, Freire (2011, p. 39) contribui, ao afirmar que:

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é o presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

A partir do que aponta Freire (2011) cabe destacar a importância da parceria dos professores formadores (professor da escola e professor da universidade) com o estagiário no desenvolvimento do ECS, pois é nesse momento que inicia a sua primeira experiência docente e a reflexão partilhada entre eles, a qual contribuirá significativamente no processo formativo. Assim como as pesquisas de Daniel (2009) e Benites (2012), a pesquisa de Mazzocato (2014) também apresenta constatações semelhantes, pois os 22 professores colaboradores entrevistados manifestaram não ter formação específica para auxiliar na formação dos licenciandos. Eles apontam que atendem ao convite dos licenciandos por boa vontade e de forma espontânea.

Diante de tal constatação, vale questionar qual seria a formação específica para essa atuação, pois entendo que ser professor em atividade docente, já seria o suficiente, desde que a parceria potencializada pelo professor orientador do ECS se intensifique e contribua na formação de todos os envolvidos, inclusive do estagiário. Na unidade 14 encontramos o argumento construído por Mazzocato (2014) para superar as fragilidades apontadas:

Unidade de Significado- Mazzocato (2014)

MAZZOCATO14	[...] que o professor receba uma formação que lhe ofereça condições de realizar a mediação pretendida no estágio com os futuros professores e que tenha estratégias para dialogar com os estagiários e intervir em suas aulas. Nessa caminhada, seu papel seria o de mediador, orientador e não apenas o professor que recebe estagiário.
-------------	---

Apêndice 13

Na direção do reconhecimento da atuação dos professores da escola de Educação Básica como mediadores e formadores, encontro, nas pesquisas analisadas, proposições de projetos de formação de professores e ou ações articuladas que potencializam a participação ativa de todos os envolvidos por meio da colaboração. Assim observa-se, na unidade 12:

Unidade de Significado- Silveira (2008)

SILVEIRA12	Considero que essas práticas pedagógicas não devem ser vistas como tarefa individual de um professor, mas configurar-se como um trabalho que se articule triangularmente, entre aluno estagiário, professor titular da turma e professor supervisor de estágio, com a perspectiva de um projeto de formação. Nesse sentido, todos os professores responsáveis pela formação do futuro professor devem participar, em diferentes níveis, desse trabalho teórico-prático.
------------	---

Apêndice 15

Conforme a unidade acima, defendo que iniciativas conjuntas com os professores da escola contribuam significativamente para o desenvolvimento do ECS, pois os mesmos participam do cotidiano escolar, acompanham os estudantes nos processos de ensino e

aprendizagem, sem contar que as experiências de sala de aula desses professores, colaboram na formação acadêmico-profissional dos licenciandos. A respeito de vínculos entre os professores formadores das instituições de ensino, Aroeira (2014, p. 114) afirma:

[...] aprendemos entre o chão da escola e o da universidade, que as parcerias fortes com a escola são uma importante articulação que o estágio pode fomentar, especialmente quando a formação de professores ocorre na perspectiva de coformação entre os formadores universitários e os docentes de estabelecimentos que acolhem os estagiários.

Ao considerar que muito se tem a aprender no contexto das escolas de Educação Básica com os professores que já exercem a profissão docente, cabe um destaque para os saberes que são construídos e (re) construídos por eles; saberes esses que constituem a cultura docente em ação, conforme destaca Tardif (2006).

As pesquisas de Silveira (2008); Daniel (2009); Benites (2012) e Arruda (2014), destacam a valorização dos saberes da experiência, enquanto saberes profissionais que são construídos no cotidiano da sala de aula. Conforme se observa na unidade 18:

Unidade de Significado - Arruda (2014)

ARRUDA18	Ao se valorizar os saberes da prática, no entanto, não quer dizer que estamos desvalorizando os saberes disciplinares ou “teóricos”. Ao contrário. Entendo que os saberes profissionais são construídos de forma que ao realizar sua atividade profissional o professor reflita, embasado teoricamente, e possa modificar – se necessário – sua prática de forma a alcançar seus objetivos.
----------	---

Apêndice 9

Compartilho da compreensão das produções aqui analisadas de que a prática pedagógica, quando refletida e problematizada, se constitui em saberes da experiência. “Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática [...]” (PIMENTA, 2007, p. 20). A esse respeito destaco as unidade 3 e 22:

Unidade de Significado- Daniel (2009)

DANIEL3	[...] o professor regente é quem propicia elos entre os conhecimentos da academia e a realidade da prática pedagógica, já que são sujeitos que em meio aos confrontos produzem saberes, utilizando os conhecimentos conquistados na formação inicial somados as experiências vivenciadas no dia-a-dia escolar.
---------	--

Apêndice 12

## Unidade de Significado - Benites (2012)

BENITES22	Os saberes que ele ( <i>prof. Colaborador</i> ) possui são evidenciados por meio de posturas e gestos, tendo como polo de conhecimento para a orientação de suas ações o saber experiencial.
-----------	--

## Apêndice 10

Corroborando com essas ideias, Tardif (2006) afirma que o saber da experiência é saber prático, social, heterogêneo, sendo mobilizado pelo professor em contextos variados e nas “diversas fontes sociais de conhecimento, de competências, de saber-ensinar, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, etc” (TARDIF, 2006, p. 109).

As narrativas analisadas por Silveira (2008) contribuem com a discussão do repertório de saberes dos professores da escola de Educação Básica. Conforme a unidade 14:

## Unidade de Significado - Silveira (2008)

SILVEIRA14	Ao analisar as narrativas, percebo hoje que na maioria dos casos há a preocupação com a relevância dos saberes da prática e também, uma vontade de que esses conhecimentos, construídos com e pelo trabalho, possam contribuir com a formação dos futuros professores, como indicadores de avanços ou retrocessos, resistências ou submissões presentes no espaço escolar.
------------	--

## Apêndice 15

A unidade acima chama atenção para a valorização dos saberes da prática na formação inicial de professores, o que me faz pensar na aprendizagem recíproca entre estagiário e professor da escola, o qual também aprende ao ensinar os saberes e fazeres da docência, como aponta Aroeira (2014, p. 130), “[...] essa relação de supervisão, desenvolvimento e aprendizagem traduz-se, entre outros pressupostos, na ideia de que o professor, ao aprender a ensinar, se encontra também numa situação de aprendizagem”. Ostetto (2011, p. 86) chama atenção para o reconhecimento da generosidade dos professores “que aceitam o diálogo, que abrem seu território pedagógico e mostram sua prática, compartilham seus saberes e fazeres, erros e acertos”.

De um modo geral, as pesquisas analisadas mostram que os saberes docentes construídos e refletidos no cotidiano escolar, na maioria das vezes, não são reconhecidos como saberes que contribuem na formação inicial de professores, já que os professores das escolas, não se sentem como co-formadores dos professores em formação, pois, em alguns casos, não participam do planejamento das ações e nem mesmo do processo avaliativo do ECS. Afirmativa constatada na unidade 26:

## Unidade de Significado- Arruda (2014)

ARRUDA26	[...] os professores regentes, em geral, não acompanham as atividades, planos e planejamentos dos estagiários, apesar de relatarem estar dispostos a ajudar se forem chamados por estes; também foi verificado que os
----------	---

	regentes não são convidados a participar da avaliação do estagiário, fato que demonstra pouca interação entre universidade e escola.
--	--

#### Apêndice 9

A unidade de significado destacada acima chama atenção para (re)pensarmos as relações entre as instituições, principalmente no que se refere aos vínculos e às atribuições estabelecidas com os professores regentes que recebem os licenciandos. Embora a Lei nº 11.788 (Brasil, 2008) que regulamenta os ECS, recomende o acompanhamento dos professores das instituições de ensino no desenvolvimento do ECS, observo que não aponta possibilidades de articulação entre as instituições. É nesse sentido que as pesquisas analisadas mostraram a emergência de ouvir as narrativas dos professores regentes e dos coordenadores pedagógicos da escola de Educação Básica, na busca por compreensões que oportunizem firmar parcerias institucionalizadas entre a escola e a universidade, reconhecendo o potencial formativo dos professores da escola e legitimando o fazer desses professores nos ECS, a partir da sua experiência partilhada.

A análise possibilitou compreender também que os professores da escola não reconhecem o potencial formativo de sua trajetória profissional, não se percebendo como co-formadores de professores, por não encontrarem espaço e reconhecimento nesse processo. Compreendo que tal posicionamento tem relação direta com o entendimento de que a escola ainda é vista como lugar de aplicação do conhecimento, lugar de prática e não como lugar de construção de conhecimento e de formação profissional. Pinto (2017, p. 75) contribui com a discussão, ao apontar que:

Frequentemente, os professores da Educação Básica não se veem como co-formadores do estagiário. A escola é tomada, na maioria das vezes, apenas como campo de aplicação de teorias conhecidas nas Instituições de Ensino Superior (IES), como o lugar dos estágios. Em muitos casos, não ocorrem, de forma mais intencional e planejada, processos de ensino e também de aprendizagens que estabeleçam uma triangulação entre os sujeitos envolvidos nesse processo, a saber: estagiários, professores das escolas campo e professores das IES.

Diante do que coloca a autora, penso que se faz necessário que as IES se posicionem para desnaturalizar o ECS, com ações colaborativas, que reconheçam o potencial formativo das escolas de Educação Básica.

A construção do EQ acerca das pesquisas sobre o ECS, com olhar atento para as relações entre as instituições formadoras, reafirmou a emergência em ouvir os professores das escolas, tanto os professores regentes, como os coordenadores pedagógicos que recebem os licenciandos na escola e os direcionam para as primeiras ações do ECS, já que eles têm muito a contribuir com suas experiências cotidianas na escola.

Cabe ressaltar, ainda, que o diálogo com os referenciais teóricos que problematizam os ECS, enquanto um campo de conhecimento, o qual oportuniza a aprendizagem da profissão docente, vão ao encontro dos pressupostos que defendo acerca da Educação Ambiental, o que favorece a construção de entendimentos acerca do fenômeno investigado.

Dessa forma, vejo que compreender o processo de Ambientalização das relações sociais nos ECS, a partir da experiência dos professores regentes e dos coordenadores pedagógicos, possibilita refletir sobre os desafios que se colocam à Educação Ambiental na atualidade, resgatando seus princípios na perspectiva de que o ECS deve ser entendido pelo seu trabalho coletivo, enquanto atividade teórica e prática que contribui para a transformação da realidade, compreendendo também a realidade socioespacial do lugar de pertencimento da escola, que carrega em si circunstancialidades socioambientais que dão corporeidade à escola e ao fazer docente. Partindo desse princípio, cabe ressaltar que a compreensão do ECS, enquanto lugar de aprendizagem da profissão docente, requer dos envolvidos nesse processo o comprometimento com o trabalho que será realizado, atentando para os limites e as possibilidades que emergem no contexto escolar, lançando proposições para efetivação de projetos e práticas de ensino que colaborem na formação de sujeitos críticos e participativos. Diante do exposto, apresento, no capítulo seguinte os caminhos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa.

*“[...] a conversa, é a essência do ato educativo: a interlocução significa encontro, diálogo horizontal, ter sempre presente o outro como legítimo outro, porque partimos de suas experiências, crenças, sonhos, desejos... [...]”*. Gutiérrez; Prado, 2002.

#### IV- CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A investigação que ora se apresenta aposta na pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica-hermenêutica (BICUDO, 2011c). A escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se pela possibilidade de aprofundar compreensões sobre o fenômeno investigado (MORAES; GALIAZZI, 2016). A pesquisa qualitativa pressupõe a interpretação dos fenômenos educativos e sociais, busca entender o sujeito a partir do contexto investigado, além de trabalhar com “[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2012, p. 21).

Bicudo (2011a) alerta que, ao assumirmos uma pesquisa qualitativa com uma abordagem fenomenológica é indispensável, apresentar o que compreendemos sobre esse método filosófico. Para tanto, embaso minhas compreensões em referenciais que contribuem para avançar nesse entendimento, a saber: GAMBOA (2007); BICUDO (2010; 2011); MORAES; GALIAZZI (2016).

Para a realização desta pesquisa, aposto também na pesquisa - formação, respaldada nos estudos de Galiazzi (2003); Josso (2007) e Ribeiro; Santos (2016), por entender que a pesquisa-formação é “[...] inspiração e possibilidade de reinventar, ressignificar, ampliar, bricolagem práticas pedagógicas situadas em um novo *espaçotempo* e em outras maneiras de *aprenderensinar* [...]” (RIBEIRO; SANTOS, 2016, p. 296. grifos dos autores).

Na sequência apresento o caminho percorrido para o encontro com os sujeitos da pesquisa e posteriormente a proposta de Entrevista Narrativa proposta por Jovchelovitch; Bauer (2002), a qual rompe com o esquema pergunta-resposta, oportunizando que o participante da pesquisa narre suas experiências, enquanto o pesquisador escuta atentamente a narrativa.

##### 4.1 A abordagem fenomenológica–hermenêutica

Propor uma pesquisa no campo da EA com o objetivo de compreender os processos de Ambientalização das relações sociais no ECS, a partir do contexto das escolas, requer fazer escolhas que fundamentem o processo de investigação. Optar pelo método de pesquisa classificado por Gamboa (2007) como vertente epistemológica: fenomenológico–hermenêutico, pois exige estudo do pesquisador na busca pela compreensão dos pressupostos epistemológicos e filosóficos em que o método se fundamenta.

A Fenomenologia é uma palavra composta pelos termos *fenômeno* mais *logos*. Fenômeno é “o que se mostra”, “o que se manifesta” em um ato de intuição ou percepção, e o

sufixo *logos* indica “pensamento,” “reflexão,” “explicação” (BICUDO, 2010; 2011). Portanto, Fenomenologia “pode ser tomada como a articulação do sentido do que se mostra, ou como reflexão sobre o que se mostra” (BICUDO, 2010, p. 29).

Conceito criado pelo filósofo Edmund Husserl (1859-1938), no começo do século XX, a Fenomenologia surgiu como uma crítica ao objetivismo e valoriza a subjetividade, propondo a compreensão dos fenômenos. “A fenomenologia é ao mesmo tempo uma Filosofia e um método de chegar à compreensão dos fenômenos, à descrição daquilo que se manifesta em si mesmo à consciência, que se dá, que se torna visível” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 22).

Bicudo (2011c), ao apontar sobre os aspectos filosóficos a serem considerados na pesquisa qualitativa fenomenológica, afirma que não há um modo certo de fazer pesquisa, mas sim interrogações que direcionam nosso olhar para o fenômeno. Para a autora o fenômeno investigado na pesquisa qualitativa é definido como situado e contextualizado. Assim, Bicudo (2011, p. 55, grifos da autora) destaca que:

A pesquisa do *fenômeno situado* se dedica ao estudo disso que se mostra quando perguntamos pelo *que é isso que se mostra?* Mas aquilo que se mostra não se mostra, nem poderia, conforme a concepção fenomenológica já explicitada, em si, mas se revela na experiência vivida.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, a interrogação que me move é a seguinte: O que se mostra de Ambientalização das relações sociais nos Estágios Curriculares Supervisionados da FURG nas escolas de Educação Básica?

Para conhecer como o fenômeno da Ambientalização das relações entre escola e universidade nos ECS é vivenciado, senti a necessidade de investigar o que se mostra sobre as escolas de Educação Básica nos Planos de Ensino das disciplinas de ECS, dos cursos de Licenciatura da FURG. A intenção de tal investigação é compreender de que forma a escola é abordada nos Planos de Ensino. Apostei no diálogo e na compreensão das narrativas de professoras regentes e de coordenadoras pedagógicas da Educação Básica. Ao investigar a essência dos fenômenos, a Fenomenologia tem como cerne a busca do sentido. “É essa busca de sentido que faz a diferença e se coloca como significativa, em especial no contexto da Educação” (BICUDO, 2010, p. 29).

Ao caracterizar a Fenomenologia, Moraes; Galiuzzi, (2016) chamam a atenção para o método em uma abordagem fenomenológica, o qual consiste em um caminho a ser trilhado, que não é linear e requer “saber conviver com a insegurança de uma pesquisa aberta para modificações no próprio curso de sua realização” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 30).

Para se chegar a novos níveis de compreensão, “ao mesmo tempo que a Fenomenologia foge dos pressupostos em sua investigação dos fenômenos, necessita, entretanto, de uma ideia geral em relação ao que olhar e como olhar para o fenômeno” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 30). Para tanto, os autores apontam o círculo hermenêutico como possibilidade de compreensão aprofundada do fenômeno. “Nesse movimento cíclico hermenêutico de procura de mais sentidos, tanto a teoria auxilia no exercício da interpretação, quanto a interpretação possibilita a construção de novas teorias” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 59). Assim, como as narrativas das professoras e das coordenadoras pedagógicas, a análise documental dos Planos de Ensino também contribuiu para o movimento de investigação fenomenológica, o qual consiste “(...) num olhar atento para o fenômeno, procurando percebê-lo em sua totalidade” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 30).

O segundo momento da investigação consiste em descrever o fenômeno. A descrição “é efetuada mediante a linguagem, em quaisquer que sejam suas modalidades de expressão” (BICUDO, 2011b, p. 46). A autora aponta, ainda, que “essa facticidade solicita um trabalho interpretativo hermenêutico, visando compreender sentido, significação e significado apontado na descrição” (Ibid.).

O terceiro e último momento incide em um movimento circular de compreensão, conforme destaque dos autores:

[...] um mergulho nos aspectos essenciais do fenômeno. Tudo isso ocorre e se repete em ciclos ou círculos, que cada vez lançam mais luz sobre o fenômeno, desvelando, gradualmente, o que se encontra velado e ampliando o campo de atuação do ser (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 30).

Na mesma direção, Gamboa (2007, p. 86) afirma que:

Para a fenomenologia a ciência consiste na compreensão dos fenômenos em suas várias manifestações, na elucidação de pressupostos, dos mecanismos ocultos, das implicações, dos contextos dos quais se fundamentam os fenômenos. A compreensão supõe a interpretação, quer dizer, revelar o sentido ou os sentidos, os significados que não se dão imediatamente, razão pela qual necessitamos da hermenêutica, da indagação, do esclarecimento das fases ocultas que se escondem atrás dos fenômenos (GAMBOA, 2007, p. 88).

Diante desses entendimentos, reafirmo que a abordagem fenomenológica-hermenêutica para esta pesquisa possibilitou a compreensão e a interpretação do fenômeno

investigado. Para tanto, busco em Flickinger (2010) aproximações de aspectos centrais da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer<sup>34</sup>.

Flickinger (2010), ao propor reflexões sobre a hermenêutica e a Educação Ambiental, problematiza a realidade a partir das características da epistemologia hermenêutica pelo processo interpretativo, sem a pretensão de chegar a verdades absolutas e indiscutíveis. Em oposição ao método explicativo, a hermenêutica busca a compreensão por meio da interpretação dos fatos. Para esse autor, a interpretação deve ser feita por questionamentos relacionados ao assunto abordado, o qual possibilite possíveis respostas para compreensão do fenômeno investigado. “A forma de realização da compreensão é a interpretação” (GADAMER, 1999, p. 566).

Gadamer (1999, p.566) aponta ainda que “a linguagem é o médium universal em que se realiza a própria compreensão”. Dessa forma, a história e a linguagem são consideradas como “elementos estruturados de nosso acesso ao mundo social, como horizontes não objetiváveis por princípio” (FLICKINGER, 2010, p. 157).

Diante do que propõem os autores, o diálogo com as participantes da pesquisa foi ancorado nos pressupostos da entrevista narrativa, lançando assim alguns questionamentos iniciais apresentados posteriormente nesta escrita, que possibilitou “[...] o ser envolvido do próprio investigador no “objeto” de sua investigação” (FLICKINGER, 2010, p. 156-157). Nessa perspectiva teórica, Gamboa (2007, p. 85) contribui por afirmar que as pesquisas classificadas como fenomenológico-hermenêuticas, apostam em metodologias “como entrevistas não estruturadas, relatos de vida, estudos de caso, relatos de experiências, etc”.

A seguir, apresento a proposta de pesquisa-formação, a qual oportunizou que a investigação fosse realizada com entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) e, posteriormente analisadas e compreendidas pela metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016).

---

<sup>34</sup> Hans-Georg Gadamer (1900 -2002) filósofo alemão, teve como principal influência o filósofo contemporâneo Heidegger (1889-1976).

## 4.2 O potencial pedagógico da pesquisa–formação

A pesquisa-formação neste estudo é entendida a partir do seu potencial pedagógico, tanto para a pesquisadora, como para todos os sujeitos envolvidos na investigação. Enquanto processo educativo, a pesquisa “não é o único caminho para o desenvolvimento profissional, mas é essencial para a construção da competência em qualquer prática profissional” (GALIAZZI, 2003, p. 47).

André (2012), ao abordar sobre o papel da pesquisa na formação docente, ressalta que a valorização desse tipo de pesquisa é bastante recente e ganha força no final da década de 80, mas seu destaque é notável na década de 90, período em que a pesquisa-ação apresentou crescimento.

No Brasil o reconhecimento da pesquisa na formação de professores obteve diferentes direções, com estudos teóricos e metodológicos que cabem ser destacados, conforme apresenta André (2012, p. 56):

Demo (1994) defende a pesquisa como princípio científico e educativo; Lüdke (1993) argumenta em favor da combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; André (1994), discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber a importância da pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática; Passos (1997) e Garrido (2000) mostram evidências resultantes de seus trabalhos, sobre as possibilidades de trabalho conjunto da universidade com as escolas públicas, por meio da pesquisa colaborativa.

As proposições de pesquisa acima apresentam direcionamentos que se diferem, porém abordam a articulação entre teoria e prática na formação de professores, a valorização dos saberes da experiência, a reflexão crítica da prática, o protagonismo dos professores na sua constituição profissional e o destaque para os espaços coletivos de reflexão (ANDRÉ, 2012).

Assim, entendo que a pesquisa - formação, embasada nos pressupostos pedagógicos da pesquisa - ação, se afina com os princípios da EA, na busca pela compreensão e da transformação da práxis social, já que o exercício da docência ocorre em contextos de práticas sociais e institucionalizadas num “[...] movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2011, p. 39). Nessa perspectiva teórica, Ribeiro; Santos (2016, p. 298. grifos dos autores):

A pesquisa-formação, enquanto postura epistemológica e política nos coloca no caminho da práxis, ou seja, os saberes teóricos articulados aos saberes da ação dos professores e alunos situados em contextos formativos das/nas *experiências aprendentes dentrofora* da universidade estão em processos de ressignificações permanentes.

Propor uma pesquisa relacionada com a minha realidade profissional, inclusive no âmbito dos ECS, além de contribuir no meu processo de constituição, enquanto pesquisadora professora educadora ambiental, também potencializará o lugar-escola, enquanto contexto educativo, que problematiza as relações sociais vigentes e contribui na constituição de professores em formação. Nessa direção, concordo com Freire (2011, p.31) por entender que “Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Assim, entendo que “fazer pesquisa é ter o exercício da profissão como dispositivo de autoformação e de formação em uma postura de olhar plural, um olhar para si e para os outros que compõem a complexidade do fenômeno pesquisado” (RIBEIRO; SANTOS, 2016, p. 298). Por isso é que “não existe pesquisa-formação que não seja inédita na sua criação e inventividade, uma vez que sua tessitura acontece no entrelaçamento de *saberesfazersevivencias* [...]” (RIBEIRO; SANTOS, 2016, p. 298. grifos dos autores). Na pesquisa - formação todos os envolvidos na experiência investigativa estão em constante aprendizado sobre o fenômeno pesquisado, conforme destaca Josso (2007, p. 421) “como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual”.

A opção pela pesquisa-formação justifica-se, ainda, pelas experiências no Grupo de pesquisa CEAMECIM<sup>35</sup>. Dentre os estudos e as atividades desenvolvidas, também narramos nossas experiências em sala de aula. Nesse espaço coletivo, os diálogos têm se intensificado com as colegas de profissão, orientadoras dos ECS.

A pesquisa-formação que ora se apresenta considera os professores participantes do Grupo de pesquisa CEAMECIM<sup>36</sup>, como colaboradores de uma etapa da pesquisa, pois é por meio dos diálogos profícuos acerca das experiências de orientação dos ECS que constatamos a emergência da Ambientalização dos ECS; para tanto, consideramos indispensável estar na escola, ouvindo atentamente os docentes que lá atuam e recebem os licenciandos.

---

<sup>35</sup> Conforme apresentado no Capítulo I

<sup>36</sup> Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Aline Machado Dorneles (Química- Licenciatura); Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Laura Salcedo de Medeiros (Química- Licenciatura); Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Cláudia da Silva Cousin (Geografia- Licenciatura); Prof<sup>ª</sup>. Msc Danielle Monteiro Behrend (Pedagogia e Química- Licenciatura); Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elisabeth Brandão Schmidt (Artes Visuais Licenciatura).

No entanto, aposto na pesquisa-formação por entender que é no entrelaçamento de saberes e experiências docentes que a pesquisa (trans)forma o pesquisador e os sujeitos envolvidos, promovendo a reflexão e a (trans)formação da prática pedagógica. Freitas *et al* (2017, p. 7-8) com base em Moita (1992), aborda que compreende-se por (trans)formação os “processos pessoais e singulares que constituem a identidade profissional docente, na intersecção entre a formação profissional e o processo global de formação pessoal”.

Ao explicar a respeito da importância da pesquisa na formação do profissional professor, Galiuzzi (2003, p. 47) destaca que a pesquisa “é essencial para a construção da competência em qualquer prática profissional.” Ela aponta ainda que “o sujeito que usa a pesquisa como processo de formação permanente desenvolve a capacidade investigativa, a autonomia e a criatividade” (GALIAZZI, 2003, p. 47). Além de favorecer a reflexão das práticas, a pesquisa-formação contribui para formação dos participantes envolvidos na investigação com aprendizagens reflexivas e interpretativas (JOSSO, 2007). A seguir apresento o movimento inicial de escolha e encontro com os sujeitos participantes da pesquisa.

#### **4.2.1 O encontro com os sujeitos da experiência<sup>37</sup>**

Destaco as participantes desta pesquisa como sujeitos da experiência (LARROSA, 2015). Para o autor, “o sujeito da experiência é, sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2015, p. 25). No sentido abordado por Larrosa (2015), o sujeito da experiência, participante desta pesquisa, é um sujeito que se define, não por sua atividade, mas por sua abertura essencial, com disponibilidade e receptividade. “O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”” (LARROSA, 2015, p. 26). Assim, considero as participantes da pesquisa como sujeitos da experiência pela disponibilidade em narrar, conversar sobre suas vivências, expondo-se, da mesma forma em que Silveira (2008, grifo da autora), em sua pesquisa, destaca os professores que *acolhem* os licenciandos em suas turmas.

Desde o momento em que decidi realizar a pesquisa nas escolas de Educação Básica, optei por ouvir as narrativas dos professores que estão nas escolas, de conversar com eles em um diálogo horizontal como destaca Gutiérrez; Prado (2002). Essa escolha foi se consolidando na medida em que visitava as escolas, enquanto orientadora de ECS. No decorrer das visitas às escolas, notava que, na maioria das vezes, os professores

---

<sup>37</sup> Subtítulo “sujeitos da experiência” inspirado em Larrosa (2015).

demonstravam interesse em relatar e participar das proposições do ECS e manifestavam que sentiam falta de atuar de forma mais efetiva nas proposições. As conversas eram sempre muito rápidas, mas o suficiente para perceber que precisava ouvir mais sobre suas vivências em sala de aula, atentando para suas contribuições na formação de professores.

As leituras sobre ECS, as vivências na docência na escola, bem como as visitas de orientação dos ECS às escolas, foram despertando o interesse em estar atenta aos saberes construídos pelos professores da Educação Básica, na certeza de que muito eles têm a dizer e a contribuir para pensarmos coletivamente a Ambientalização das relações entre as instituições, assim como a formação acadêmico profissional de professores. Nos diálogos com os colegas de profissão, socializava essas observações, inclusive com as professoras da Comunidade Aprendiz, que trabalham com formação de professores e atuam ou já atuaram na orientação dos ECS. Logo, percebi que as observações realizadas por mim também eram percebidas pelas colegas de profissão. Diante disso, busquei estratégias para me aproximar dos professores das escolas de Educação Básica com o intuito de ouvir suas narrativas sobre as experiências em receber os licenciandos na sua sala de aula, bem como suas expectativas e o reconhecimento do seu trabalho por parte da universidade.

Considerando a intenção de pesquisa em investigar a Ambientalização das relações sociais nos ECS a partir da escola, nos encontros de orientação, dialogávamos sobre as atribuições do coordenador pedagógico da escola, entendendo que ele desenvolve um trabalho complexo, “porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos” (FRANCO, 2008, p. 128). Recordamos que, muitas vezes, os licenciandos são recebidos nas escolas pelos coordenadores pedagógicos e sob orientação deles realizam os primeiros encaminhamentos do processo de ECS, tais como: Pesquisa do histórico e da administração escolar; observação e reflexão do espaço escolar, atentando para organização e utilização dos espaços da escola e o seu entorno; contextualização da escola e suas relações com a comunidade; entre outros aspectos que nortearão a proposta de ECS. Posteriormente, no trabalho de reconhecimento da escola, os licenciandos são apresentados aos professores que irão lhe disponibilizar uma turma para as práticas de observação, acompanhamento e regência no período de ECS e, a partir daí, o professor regente acompanha o estagiário durante o desenvolvimento do ECS.

Ao refletir sobre minha atuação na orientação dos ECS, percebo que nem sempre construí parcerias com os coordenadores pedagógicos das escolas. Os diálogos, na maioria das vezes, foram breves conversas de encaminhamento para sala de aula e apresentação dos professores regentes. Libâneo (2013), ao discutir o papel do coordenador pedagógico,

destaca, como principal atribuição, a assistência pedagógica aos professores, auxiliando - os a construir e a desenvolver situações de aprendizagem adequadas aos interesses e às necessidades dos estudantes. Orientar a organização curricular, coordenar e propor discussões para elaboração do Projeto Político Pedagógico-PPP é destacada pelo autor como atribuições específicas da coordenação pedagógica (LIBÂNEO, 2013).

Considerando as experiências dos coordenadores pedagógicos no cotidiano das escolas de Educação Básica, percebi que eles também podem contribuir com essa investigação, pois além de acompanhar a dinâmica da escola, sua ação pedagógica busca a coletividade, já que eles interagem com diferentes áreas do conhecimento, em uma ação política, ética e comprometida, conforme destaca Franco (2008). Por isso, considerei dialogar com as coordenadoras pedagógicas, pois elas participam do desenvolvimento dos ECS na escola. Atentar para o que elas dizem sobre os ECS, também contribui no processo de pesquisa-formação.

Respalhada por esses entendimentos, iniciei o primeiro movimento para o encontro com os sujeitos participantes da pesquisa: **professoras regentes e coordenadoras pedagógicas das escolas de Educação Básica**. Enquanto pesquisadora e professora orientadora dos ECS, optei por escolher pelo menos duas professoras regentes das escolas de Educação Básica, sendo uma da área de Química Licenciatura e a outra da Pedagogia, ambas receberam estagiários nos últimos anos. As demais professoras e coordenadoras foram indicadas pelas participantes do grupo de pesquisa CEAMECIM. Tal escolha deu-se pelo reconhecimento do trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras e coordenadoras.

No Quadro 9 apresento as professoras participantes da pesquisa, posteriormente no Quadro 10 a apresentação das coordenadoras pedagógicas.

**Quadro 9 - Professoras participantes**

<b>Professora/ Codinome<sup>38</sup></b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Área de atuação</b>	<b>Experiência docente</b>	<b>Experiência em receber estagiários</b>
Ana	Geografia- Licenciatura	Ensino Fundamental	4 anos	1 ano
Bel	Pedagogia- Educação Infantil	Educação Infantil	12 anos	7 anos
Mell	Artes- Licenciatura Plena	Ensino Fundamental e Ensino Médio	24 anos	14 anos
Teresa	Ciências com habilitação em Química	Ensino Fundamental e Ensino Médio	19 anos	8 anos

Fonte: Elaborado pela autora

<sup>38</sup> O codinome foi escolhido pelas participantes da pesquisa.

**Quadro 10 - Coordenadoras pedagógicas participantes**

Professora/ Codinome	Formação Acadêmica	Área de atuação na coordenação	Experiência na coordenação pedagógica
Bela	Pedagogia	Anos Iniciais e Anos Finais do Ens. Fundamental.	32 anos
Flor	Pedagogia- Anos Iniciais	Educação de Jovens e Adultos-EJA.	5 anos
Kiara	Pedagogia- Educação Infantil	Educação Infantil	6 anos
Sol	Pedagogia- Supervisão escolar	Ensino Médio	28 anos

Fonte: Elaborado pela autora

Os diálogos com as professoras e coordenadoras foram norteados pela entrevista narrativa proposta por Jovchelovitch; Bauer (2002). Essa proposta de entrevista possibilita que o sujeito da investigação narre sobre as suas experiências. No caso da pesquisa em questão, a narrativa girou em torno das experiências das participantes em receber os estagiários da FURG para a realização do ECS. Para melhor compreensão do sentido da entrevista narrativa, trago as palavras dos autores.

[...] o sentido não está no “fim” da narrativa; ela permeia toda a história. Deste modo, compreender uma narrativa não é apenas seguir a seqüência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias: é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo (JOVCHELOVITCH; BAUER 2002, p. 93).

A entrevista narrativa oportuniza a interação e a aproximação do sujeito pesquisador com os (as) participantes do estudo. Nesta proposta de entrevista, os sujeitos narram acontecimentos e experiências por meio de perguntas abertas, pensando na pesquisa de um modo geral. A entrevista narrativa possibilita ao entrevistado recordar por meio de um diálogo coisas que estão ou que já aconteceram (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Após a explicação da pesquisa a ser realizada, apresentei individualmente, algumas perguntas orientadoras, para que os mesmos possam narrar, conversar sobre suas experiências, enquanto professores que recebem licenciandos na escola e em sua sala de aula.

Abaixo elenco as questões de entrevista narrativa realizada com as quatro professoras regentes:

1. Conte - me sobre suas experiências em receber estagiários em sua sala de aula.
2. A partir das suas experiências com os estagiários da FURG, que expectativas poderiam ser contempladas?
3. Na sua compreensão, como ocorre o diálogo entre escola e universidade para o desenvolvimento dos Estágios Curriculares Supervisionados?

Da mesma forma, a entrevista narrativa foi norteadora dos diálogos com cada uma das quatro coordenadoras pedagógicas, a partir das seguintes questões:

1. *Conte - me sobre suas experiências em receber os estagiários na escola.*
2. *A partir das suas experiências na coordenação pedagógica, em receber os estagiários da FURG, que expectativas poderiam ser contempladas?*
3. *Na sua compreensão, como ocorre o diálogo entre escola e universidade para o desenvolvimento dos Estágios Curriculares Supervisionados?*

As narrativas foram gravadas e transcritas na íntegra com o consentimento das participantes<sup>39</sup>. Importa destacar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FURG.<sup>40</sup> (CEP/ FURG).

Em relação às narrativas, procurei fazer alguns apontamentos no diário de pesquisa, o qual utilizei posteriormente como mais uma estratégia metodológica para compreensão do fenômeno investigado. A aposta no diário potencializa a escrita sobre o dito pelas professoras e coordenadoras pedagógicas, apresentando “[...] a marca pessoal, o tom descritivo, problematizador e, até mesmo, reflexivo do pesquisador, seu autor, perante os eventos acompanhados no percurso investigativo empreendido” (NÓBREGA-THERRIEN *et al.*, 2010). Nas palavras de Barbosa e Hess (2010), o diário de pesquisa é compreendido como um recurso processual que contribui na autoformação para a pesquisa, para a escrita e para a formação de si como autor (a). Acredito que o exercício de escrita no diário mobilizou meu pensamento para a compreensão do fenômeno, em um movimento de aprendizagem, a partir das experiências dos sujeitos entrevistados, pois entendo que “Escrever se faz assim forma de vida consciente, reflexiva, aberta sempre a novas aprendizagens” (MARQUES, 2008, p. 12).

O diário foi parceiro de estrada, pois me acompanhou nos momentos de orientação e nos encontros com as participantes da pesquisa, já que assim, como ressalta Minayo (2012, p. 71), no diário “[...] escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades”. O registro no diário não se limitou às questões de enfoque metodológico, pois quando registrava sentia-me convidada a escrever acerca dos sentimentos, das memórias e até mesmo de acontecimentos com enfoque mais descritivo. O diário foi parceiro nas manhãs de escrita da tese, quando utilizava-o para consulta do que apontei durante a caminhada, conforme excerto abaixo:

---

<sup>39</sup> As participantes assinaram e entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice 19.

<sup>40</sup> Anexo 1.

*Hoje inicio o trabalho de campo. Realizarei a entrevista narrativa com a professora de Química, já que anteriormente conversamos sobre a proposta de pesquisa e ela aceitou participar. Muito me alegra encontrá-la na escola, em seu local de trabalho. Nessa escola já tive alguns estagiários do curso de Química Licenciatura, por isso já conheço seu contexto e sua organização [...]. Hoje o sentimento que tenho em relação à escola é diferente, pois estarei indo até lá como pesquisadora, com intuito de ouvir a professora, disposta a aprender com ela (Diário de campo da pesquisadora, 21/11/2017).*

Foi com esse sentimento e vontade de aprender que iniciei os primeiros diálogos com as participantes da pesquisa. Por isso, na próxima seção apresento a metodologia de análise para compreensão do fenômeno investigado.

*“Foi o tempo que dedicastes à tua rosa que a fez tão importante”.*

Antoine de Saint- Exupéry, 2005.

## V- A COMPREENSÃO DO FENÔMENO INVESTIGADO: ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

O exercício de análise da pesquisa ocorreu em duas etapas: a primeira foi a análise documental dos Planos de Ensino das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) dos 13 cursos de Licenciatura da FURG, com o objetivo de identificar o que se mostra sobre as escolas de Educação Básica nos planos, e a segunda metodologia de análise foi a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes; Galiuzzi, (2016) para compreensão das narrativas das participantes da pesquisa. No decorrer do capítulo exponho os dois exercícios de análise.

### 5.1 Análise documental dos Planos de Ensino

A análise documental dos Planos de Ensino, das disciplinas de ECS, dos 4 cursos de Licenciatura da FURG (Artes Visuais, Geografia, Pedagogia e Química) foi realizada com objetivo de compreender o que se mostra sobre as escolas de Educação Básica nos planos, complementando os entendimentos construídos por meio das narrativas, podendo revelar novos aspectos que contribuirão para compreensão do fenômeno investigado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Antes de começar a pesquisa documental, agendei uma reunião com a Diretora do Instituto de Educação (IE) <sup>41</sup>. Na ocasião dialogamos sobre os objetivos da pesquisa e as possíveis contribuições deste estudo para o trabalho com os ECS no IE, bem como a relevância em pesquisar junto aos docentes da Educação Básica. Desde então, acordamos sobre a possibilidade de análise dos Planos de Ensino pelo sistema de informações acadêmicas da universidade, <sup>42</sup> tendo obtido autorização para empreender a pesquisa.

Foi realizada a leitura imanente <sup>43</sup> dos Planos de Ensino dos 13 cursos de Licenciatura, das disciplinas de ECS, partindo dos elementos que os constituem. Assim, o processo de pesquisa teve início pela leitura do Quadro de Sequência Lógica (QSL) <sup>44</sup> de cada um dos cursos de Licenciatura da FURG, com objetivo de compreender a distribuição dos ECS nos

---

<sup>41</sup> Professora Dr. Maria Renata Alonso Motta

<sup>42</sup> Disponível em: <https://sistemas.furg.br/aplicacoes/login/index.php>

<sup>43</sup> Sobre a técnica da leitura imanente, recomenda-se a obra *O revolucionário e o estudo: por que não estudamos?* Sérgio Lessa (2014).

cursos, bem como a nomenclatura utilizada. No apêndice 18 apresento os 13 cursos de Licenciatura e os respectivos ECS.

A análise com mais detalhamento deu-se das ementas dos Planos de Ensino das disciplinas de ECS dos seguintes cursos de Licenciatura: Artes Visuais, Geografia, Pedagogia e Química, ou seja, das mesmas áreas do conhecimento em que atuam as professoras participantes da pesquisa. Posteriormente, destaquei o que se mostrava sobre as escolas. Também foi feito *download* dos Planos de Ensino das disciplinas de estágios do 1º e do 2º semestre de 2017.

Ao observar o QSL dos cursos e os Planos de Ensino, chama atenção as nomenclaturas utilizadas referente aos ECS, pois cada curso utiliza-se de termos distintos, conforme o apêndice 18. Apresento as diferentes nomenclaturas, não como uma crítica a essa organização, mas para ressaltar que não há uma padronização entre os cursos e que cada um organiza-se de forma bastante distinta de acordo com as suas especificidades. Enquanto pesquisadora, senti dificuldade no primeiro momento para compreender sobre qual estágio se tratava, pois em alguns cursos, como Matemática Licenciatura e Pedagogia Licenciatura, encontrei dois estágios, sendo, portanto semestrais; já no curso de Artes Visuais, História Licenciatura e Física Licenciatura, o ECS é anual.

No curso de Pedagogia Licenciatura cabe uma ressalva, pois a partir da última reforma curricular, as atividades de inserção nas escolas, iniciam desde o primeiro semestre, com as disciplinas de Atividades de Iniciação à Docência I e II, Atividades de Docência I e II e posteriormente os Estágios I e II.

Assim como o curso de Geografia Licenciatura, Ciências Biológicas Licenciatura, Química Licenciatura e os cursos de Letras Português; Português/ Espanhol; Português/ Francês; Português/ Inglês, todos se organizam em quatro estágios. Já o curso de Educação Física Licenciatura tem a especificidade dos Pré-estágios, sendo quatro Pré-estágios e quatro ECS.

No Quadro abaixo destaco os cursos de Licenciatura e as disciplinas analisadas.

**Quadro 11- Planos de Ensino analisados**

Cursos	Disciplinas/Estágios
Artes Visuais- Licenciatura	Estágio I Estágio II

<sup>44</sup> Disponível *online* no site [www.furg.br/bin/link\\_servicos/index.php](http://www.furg.br/bin/link_servicos/index.php)

Geografia Licenciatura	Estágio em Geografia I Estágio em Geografia II Estágio em Geografia III Estágio em Geografia IV
Pedagogia Licenciatura	Estágio I Estágio II
Química Licenciatura	Estágio Supervisionado I Estágio Supervisionado II Estágio Supervisionado III Estágio Supervisionado IV

Fonte: Elaborado pela autora

### 5.1.1 A escola de Educação Básica nos Planos de Ensino das disciplinas de ECS

De um modo geral, foi possível perceber que os Planos de Ensino apresentam maior ênfase à escola de Educação Básica nos primeiros estágios de observação e investigação do contexto escolar. São ações que ocorrem geralmente nas disciplinas de Atividades de Iniciação à Docência I e II, no curso de Pedagogia Licenciatura; nos Pré-estágios, no curso de Educação Física Licenciatura e no Estágio I das demais disciplinas analisadas, conforme destaque das ementas abaixo:

#### Quadro 12- Ementas–Estágio I

<i>Artes Visuais Licenciatura</i>	<i>Pesquisa, reconhecimento e problematização do contexto escolar em seus aspectos organizacionais e pedagógicos. Verificação das condições e demandas da Escola, em especial nos aspectos relacionados ao ensino de artes visuais. <b>Ambientalização</b> e análise crítica sobre os espaços escolares externos à sala de aula, tais como: secretaria, direção, círculo de pais e mestres, grêmios estudantil, biblioteca, atividades extraclasse e comunidades adjacentes entre outros. Definição e aproximação com a escola onde será realizada a docência, no Estágio Supervisionado II [...].</i>
<i>Geografia Licenciatura</i>	<i>Conhecimento do âmbito escolar. Gestão escolar. Discussão do Projeto Pedagógico da escola.</i>
<i>Pedagogia Licenciatura</i>	<i>Investigação, coleta de dados e problematização do campo de futuro estágio. Oficinas temáticas para subsidiar a construção da proposta pedagógica. Construção da proposta de intervenção pedagógica para o estágio.</i>
<i>Química Licenciatura</i>	<i>Reconhecimento e problematização da realidade escolar e da sala de aula. Utilização de instrumentos de coleta de dados com a finalidade de evidenciar a visão de escola do graduando e do professor. Se buscará um posicionamento sobre sua visão da escola e sobre a visão de como o professor vê a escola. Será incentivada em todos os momentos a <b>ambientalização</b> e a análise crítica (social, política, pedagógica, filosófica, antropológica) sobre outros espaços escolares, além da sala de aula, expressada na vivência na secretaria, direção, Círculo de Pais e Mestres, Grêmios Estudantil, biblioteca, atividades extraclasse e comunidade circundante. A produção textual será incentivada.</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Na busca pela compreensão sobre o que se mostra acerca da escola de Educação Básica nos Planos de Ensino, percebo que os cursos de Licenciatura iniciam o processo de ECS com a pesquisa e a análise crítica das escolas, para que os licenciandos, por meio da investigação realizada, construam o projeto de estágio a ser desenvolvido no ECS de regência.

As ementas acima expressam que a disciplina de Estágio I tem como proposta a observação do contexto escolar contemporâneo, com olhar investigativo a respeito das práticas pedagógicas, análise crítica dos tempos e espaços da escola, bem como a discussão do Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições em que os licenciandos estão inseridos. Nesta perspectiva de investigação do contexto educativo, o ECS configura-se como um campo de conhecimento, que supera a atividade burocrática, dando ênfase às questões epistemológicas de fomento à pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2010).

O ECS como pesquisa possibilita “o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla das teorias estudadas, da interlocução com estas e de novas possibilidades ou da necessidade de se aprofundar o conhecimento para intervir na realidade” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 204). Para compreender a pesquisa no ECS como proposta de formação e reflexão para os futuros professores, busco referenciais que corroboram com a discussão, entre eles os estudos de Pimenta; Lima (2010); Ghedin; Almeida (2011); Almeida; Pimenta (2014); Aroeira (2014).

Conforme as ementas em destaque no Quadro 12, Pimenta e Lima (2010, p. 187) mostram que em todas as modalidades de estágio “nota-se a preocupação em tomar os dados da realidade como objeto de reflexão, confrontados com os referenciais teóricos da formação”. Os estudos de Almeida e Pimenta (2014) complementam que é necessário que os licenciandos articulem as teorias estudadas com as práticas vivenciadas, de modo que reflitam sobre a realidade construindo referência para futura atuação profissional. Na mesma direção, Ghedin; Almeida (2011) discutem a relação estágio-pesquisa, como instrumento de educação científica dos professores em formação.

Os autores destacam a importância do desenvolvimento de um período do estágio vinculado à pesquisa para formação de professores pesquisadores. Conforme as contribuições dos autores, compreendo que a escola de Educação Básica nos Planos de Ensino se apresenta como uma possibilidade de estudo e investigação acerca do campo de atuação profissional. Para que o ECS se constitua como lugar de pesquisa e de aprendizagem da profissão, é necessário romper com inserções pontuais, direcionadas para coleta de informações, as quais são registradas sem reflexão para futura prática docente.

Pimenta e Lima (2010, p. 45) chamam atenção para o ECS na perspectiva investigativa do campo de atuação profissional e destacam que:

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam.

As autoras apontam ainda, que as modalidades de ECS contemplam dois momentos, sendo o primeiro de observação e o segundo de interação e intervenção no contexto escolar. Essas são ações, que geralmente ocorrem nos primeiros estágios e posteriormente nos demais, até o ECS de regência. Ao analisar as ementas é possível observar que após a realização da disciplina de Estágio I, o trabalho investigativo segue no Estágio II, conforme os destaques abaixo:

### Quadro 13- Ementas–Estágio II

Artes Visuais Licenciatura	Inserção do estagiário na realidade escolar: <b>ambientalização</b> e análise crítica sobre os espaços escolares como âmbitos de diálogo com o ensino de artes visuais.
Geografia Licenciatura	Contextualização, gestão, conhecimento de Projeto Político Pedagógico e análise conjunta com Professor dos livros didáticos de Geografia de uma Escola de Ensino Médio do Município.
Pedagogia Licenciatura	Prática de docência. Planejamento. Registro. Avaliação. Relatório Final.
Química Licenciatura	[...] Será incentivada em todos os momentos a <b>ambientalização</b> e a análise crítica (social, política, pedagógica, filosófica, antropológica) sobre outros espaços escolares, além da sala de aula, expressada na vivência na secretaria, direção, Círculo de Pais e Mestres, Grêmios Estudantil, biblioteca, atividades extra-classe e comunidade circundante.

Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro 13 mostra que o Estágio II é considerado como momento de análise crítica da realidade investigada, não se restringindo à sala de aula, mas também aos diferentes espaços da escola. A análise do PPP também é destacada nas ementas, com objetivo de conhecer a organização do trabalho pedagógico da escola.

Ao atentar para o que informa os objetivos no Plano de Ensino da disciplina de Estágio II, no curso de Pedagogia Licenciatura, é possível perceber que a observação do cotidiano escolar e a reflexão da prática docente são destacadas, além de outros aspectos sobre o campo de atuação do Pedagogo, conforme destaque no Quadro 14 .

### Quadro 14-Plano de Ensino-Curso de Pedagogia Licenciatura

Estágio II Objetivo	Observar o cotidiano escolar; Refletir sobre a prática docente; Definir e discutir concepções, teorias e metodologias que fundamentam a prática docente;
------------------------	--

	Desenvolver uma prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA).
--	---

Fonte: Elaborado pela autora

Aroeira (2014, p. 123) defende que a pesquisa durante o processo de ECS contribui “para a compreensão das práticas pedagógicas e para articulação entre o conhecimento específico de ensino e o conhecimento pedagógico na totalidade do conhecimento socialmente produzido”.

Outro aspecto que cabe ser destacado na análise é a ênfase à Ambientalização, a qual se faz presente nos Planos de Ensino das disciplinas de Estágio I e II dos cursos de Artes Visuais Licenciatura e Química Licenciatura, conforme destaque nos Quadros 18 e 19. É possível perceber que o encaminhamento do trabalho investigativo nas escolas prioriza processos de Ambientalização e análise crítica dos espaços escolares. Da mesma forma, porém, com destaque para as questões socioambientais, encontro ênfase nos conteúdos do Plano de Ensino da disciplina de Estágio I do curso de Geografia Licenciatura.

#### Quadro 15- Plano de Ensino-Curso de Geografia Licenciatura

Estágio I Conteúdos	Pesquisa sobre a memória, contexto socioambiental e organização administrativa da instituição educativa. História da escola e contexto socioambiental da comunidade que a escola pertence.
------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora

A Ambientalização e o contexto socioambiental destacados nos Planos de Ensino, estão embasados nos princípios e objetivos da Educação Ambiental, bem como na perspectiva processual e de acolhimento, conforme a referência que fiz a Souza (2010) no Capítulo III.

Assim como nos primeiros ECS, entendo que a pesquisa potencializa a reflexão crítica das ações, podendo perpassar por todos os níveis e modalidades de ECS, não se restringindo apenas ao início do processo de imersão nas escolas. Dessa forma, destaco as ementas dos Estágios III e IV dos cursos de Geografia e Química Licenciatura.

#### Quadro 16–Ementas-Estágios III e IV

Geografia Licenciatura Estágio III	Preparação e realização do Estágio Supervisionado em sala de aula em uma Escola de Ensino Fundamental do Município.
Estágio IV	Preparação e realização do Estágio Supervisionado em sala de aula em uma Escola de Ensino Médio do Município
Química Licenciatura Estágio III	A disciplina discute os conceitos e a importância do processo de estágio na formação docente, assim como analisa o processo de aprender e ensinar, focado na relação professor/aluno/saber. <b>A disciplina oportuniza a inserção na escola com objetivo de conhecer o espaço físico, pedagógico e organizacional da instituição.</b> Escrita reflexiva das primeiras impressões do espaço escolar. Teorização de temáticas implicadas na prática pedagógica.

Estágio IV	A disciplina oportuniza a <b>inserção do licenciando na escola para o desenvolvimento das práticas de ensino durante o semestre</b> . As atividades de estágio consistem em inserção e observação do contexto escolar em uma turma de Ensino Médio, além da regência de 12 horas aula. As atividades buscam a construção da identidade profissional docente, a partir de suas múltiplas bases. A disciplina oportuniza ainda, reuniões pedagógicas, orientações individuais e coletivas, avaliação e reflexão da ação na vivência do processo.
------------	--

Fonte: Elaborado pela autora

O destaque para escola nas ementas acima está relacionado à inserção dos licenciandos na realidade escolar, assim como nos Estágios I e II do curso de Química Licenciatura, o Estágio III também se destina ao processo investigativo do contexto escolar.

Já no curso de Geografia Licenciatura, as ementas apresentam a preparação e o desenvolvimento do ECS, porém no decorrer do Plano de Ensino em que as informações sobre pesquisa na escola se mostram com maior ênfase, conforme destaque no Quadro 17:

#### **Quadro 17-Planos de Ensino-Curso de Geografia Licenciatura: pesquisa na escola**

Estágio III Metodologia	[...] A construção se alicerça na necessidade de intervenções planejadas e desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental, tendo por base os pressupostos teóricos estudados durante o curso de formação inicial, leituras complementares, trocas e socializações de experiências, orientações dirigidas e visitas/observações realizadas nas salas de aulas, no estágio supervisionado.
Estágio IV Metodologia	[...] O trabalho será desenvolvido mediante estudos nos quais se inserem bibliografias relativas aos temas, investigações no âmbito escolar e socialização das produções [...].
Estágio IV Objetivo	Debater, refletir e investigar contextos e culturas escolares, sobretudo, da escola pública, e práticas de ensino do/a professor/a de Geografia no Ensino Médio.
Estágio IV Conteúdo	Pesquisa sobre a memória, contexto e organização administrativa da instituição educativa: história da instituição, investigação sobre as comunidades que a escola pertence, Gestão Escolar, Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar; Investigação sobre a organização do espaço escolar, materiais pedagógicos disponíveis e relação da escola com o entorno: pátio, salas de aula, laboratórios de ensino, refeitório, salas administrativo-pedagógicas, banheiros, biblioteca, materiais didáticos (livros, mapas, globos, filmes, fotografias, charges, etc.), projetos com a comunidade, locais educativos próximos à escola como praças, associações de bairro, ONGs, etc

Fonte: Elaborado pela autora

Acredito que, a análise dos Planos de Ensino, possibilitou compreender que a escola é destacada como contexto educativo, que apresenta diferentes realidades e, diante da complexidade que envolve a organização pedagógica desses espaços, bem como as relações socioambientais, é indispensável que o ECS ocorra como pesquisa e análise crítica dos contextos investigados. Os cursos analisados realizam o processo investigativo do contexto escolar nas primeiras disciplinas de Estágio, sendo que nos cursos de Geografia e Química

Licenciatura, os Estágios III e IV também se destinam à investigação e a problematização da realidade escolar.

Os Planos de Ensino analisados não apresentam referência e interação com o conhecimento escolar, ou seja, não foi possível perceber uma proposta de ECS que seja construída em parceria com a escola. O que se mostra acerca da relação da escola com a universidade, refere-se às inserções pontuais nas escolas, para o reconhecimento da instituição e para coleta de informações. A escola é compreendida como lugar de pesquisa para o ECS, e não como parceira na construção da proposta de ECS, o que mostra a emergência da Ambientalização das relações entre escola e universidade para que os processos de ECS ocorram em parceria, com ações dialógicas e integradas.

## 5.2 Exercício de análise das narrativas

A metodologia utilizada para análise das narrativas foi a Análise Textual Discursiva (ATD) Moraes; Galiazzi (2016), que consiste na produção de compreensões sobre os fenômenos e discursos. “Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo e a análise de discurso, representando, diferentemente destas, um movimento interpretativo de caráter hermenêutico” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 13). A ATD é desenvolvida a partir de três componentes, unitarização das informações obtidas, categorização dessas informações e produção de sínteses compreensivas (MORAES; GALIAZZI, 2016). O processo de análise teve início pela leitura atenta do *corpus* de análise<sup>45</sup>: as narrativas produzidas pelas entrevistas e, a partir dos significantes presentes, foi construído significados de acordo com o meu ponto de vista, colocando - me como autora desse exercício hermenêutico de interpretação, tendo o autor da narrativa sempre em mente (MORAES; GALIAZZI, 2016).

No Quadro 18 exemplifico com a primeira narrativa da coordenadora Kiara, transcrita pela pesquisadora.

### Quadro 18- Corpus de análise da narrativa 1

1- Conte-me sobre suas experiências em receber os estagiários na escola.
<i>Eu sou professora da Rede Municipal de Educação desde 2012, quando ingressei, um ano após, fui convidada para atuar na Coordenação Pedagógica de uma escola da Rede, onde atuei 6 anos nesse desafiante papel da coordenação pedagógica. Lá na escola que eu trabalhava, não se tinha muita experiência em receber estagiários, uma escola de periferia que vivia bem distante da universidade, apesar de ser bem próxima em relação a distância física. Como eu trabalhava na Universidade Aberta do Brasil- UAB, vivia um pouco das discussões e reflexões acadêmicas, e considerando os índices e práticas pedagógicas da escola, fui conversando com a diretora da escola que talvez fosse uma boa estratégia recebermos estagiários, e diante de</i>

<sup>45</sup> Apêndice 20

*nossas reflexões neste ano ela participou das reuniões que eram convidadas todas as escolas, tanto através da Furg, como da SMed e abriu a escola para os estágios da FURG, nós enquanto escola almejávamos a renovação de práticas através desta oportunidade.*

*A primeira experiência foi de observação na turma e depois de efetivação do estágio, com uma dupla. O primeiro contato após encaminhamentos das reuniões (pela SMed e pela FURG) foi através de uma carta da universidade. Foi uma experiência boa, considerando as boas práticas, a execução de projetos que elas desenvolviam e a organização que tinham.*

*Também recebemos estagiários do curso de Educação Física e aqui tivemos uma experiência de inserção de muitos novos profissionais na escola, que demandou uma grande organização, considerando que a escola é bem pequena fisicamente, e a acolhida destes para o efetivo trabalho demandava um empenho de toda escola. Considerando as dinâmicas do cotidiano, de tempos e espaços que foram bem desafiadoras. Fizemos uma parceria bem bacana com a coordenação do curso de Educação Física-FURG, para que todas as turmas tivessem acesso e não apenas algumas. Então, foram bastante estagiários pra lá e apenas duas turmas, das 15, não tinham atendimento, mas elaboramos outra estratégia.*

*Foi um trabalho um pouco mais diferente, porque a professora supervisora do curso de Educação Física ia frequentemente na escola, devido o número grande de estágios por lá, então tinha bastante contato com ela, e ela também buscava sempre o contato com a Coordenação Pedagógica, diferente do estágio anterior do curso de Pedagogia, onde não houve esse interesse em trocar, em saber como as meninas estavam naquele período, mas como as estagiárias eram bem boas, conseguiram seguir a proposta que estávamos implementando na escola em busca de construir uma identidade, como exemplo contação diária de histórias, não sentimos na ocasião uma necessidade grande e nem o distanciamento com a universidade. Óbvio que também não tínhamos parâmetros para comparação, o que depois com os estágios do curso de Educação Física foi possível.*

*Já com os estagiários da Educação Física, foi outro contato, porque a supervisora conversava mais e buscava dialogar sobre como eles estavam indo, ela visitava eles mais frequentemente e sempre buscava saber com a coordenação sobre como eles estavam indo.*

*No final do estágio da Educação Física houve um seminário de encerramento e a escola foi convidada a participar, e na ocasião fui para representar a escola e a troca foi bem positiva. Óbvio que eles têm muitas críticas ao contexto escolar, ainda mais considerando a realidade da nossa escola, que além de falta de espaço tínhamos materiais limitados para essas práticas. No seminário eles apresentaram todas as dificuldades que eles viram, desde a questão do uso do pátio, que era limitado, e de comportamento dos alunos, que era difícil a execução das aulas devido as agressões, brigas e desentendimentos. Foi um momento legal porque consegui levar um pouco para escola da visão deles, e muitos retratavam detalhes que poderiam ser melhorados, mas também deixei a nossa visão por lá, que por sinal é nada fácil, pois nos formamos com um ideal de escola, aquela que terá tudo de prontidão, e que todos os espaços serão ótimos para desenvolvermos as práticas pedagógicas, no entanto a realidade que encontramos quando concursados é totalmente outra e distante muitas vezes deste ideal projetado nos discursos. Então eu senti esse retorno como muito positivo para ambas as partes.*

*Em outra ocasião tivemos estagiárias do curso de Pedagogia-FURG e aí o distanciamento com a universidade foi maior porque elas tinham mais dificuldade para realização da prática pedagógica. Elas chegavam e não tinha material pronto, elas chegavam e saíam pra tirar cópias durante a carga horária, elas não tinham um planejamento organizado e sistematizado, na secretaria pediam materiais toda hora, sem organização. Na época, eu entrei em contato com a supervisora pedagógica da universidade, pedindo uma conversa com ela porque a própria diretora já não estava gostando da atuação delas ali, ela dizia “que estágio não era aquilo, que na época dela elas tinham que levar todo material e que se exigia organização”, porque toda hora estavam pedindo material na secretaria. Não havia uma organização por parte delas e fora outras questões, então elas tiveram mais dificuldades e foi aí que eu tive mais contato com a universidade, devido a dificuldade delas, conversando com a supervisora para tentar delimitar o que era permitido e o que não era, até porque os nossos professores não podem sair para tirar cópias durante a carga horária de trabalho. Precisávamos do respaldo da universidade para dialogar com as estagiárias para elas seguirem a rotina da escola. O que a gente espera do estagiário é que aquela experiência sirva de bagagem para sua vida profissional. ele vai ser um profissional com aquela experiência que ele tá tendo ali, então ela precisa ser clara quanto as delimitações do que é permitido e do que não é.*

*Então, foi um contato a mais com a FURG devido a essas dificuldades, conversei com a supervisora duas vezes, ela foi na escola e tentamos solucionar, ou melhor diminuir um pouquinho das dificuldades que estávamos enfrentando com elas naquele período ali.*

*Depois tivemos PIBID na escola, devido uma professora que atuava ali fazer parte, outra experiência, mas que não tinha contato direto pois era no outro turno em que eu também atuava em sala de aula, mas no PIBID tivemos experiência de um estagiário com bastante limitações, que desde o início percebíamos e que depois algumas outras dificuldades maiores foram sendo reveladas, mas o contato entre universidade e Instituição*

*poderia, ao meu ver, ter sido bem melhor, se olhássemos para relação “teoria x prática” deste estudante.*

*Outra experiência foi quando recebemos outros estagiários do curso de Pedagogia. E o que eu enxergo é que a universidade, depois que mudou o currículo do curso de Pedagogia, oportunizou contato dos estudantes mais cedo dentro da realidade da escola, aqui já acho que vamos rompendo com aquele ideal de escola que muitos profissionais acreditam quando estão apenas estudando e distante do cotidiano da escola.*

*Nessa ocasião era um grupo maior, cinco estagiárias, que começaram adentrar outros espaços como estágio, acredito que era cadeira de gestão, essas passaram uma semana acompanhando as relações externas, sem entrar no cotidiano da sala de aula, passaram um dia em conselho de classe comigo, outro dia acompanhando a rotina da direção/secretaria, outro da merenda....*

*Eu percebi, que nesse movimento as estagiárias já iam em um número maior, com interesse em enxergar esse todo da escola. Como isso chegou até a universidade? Não sei, mas acredito que teve muita influência da cadeira de gestão e da habilitação que o curso agora tem. Mas que era essencial, com certeza, hoje o estudante deve sair compreendendo melhor essas rotinas de tempo/espaço e gestão desses, buscando compreender a escola num todo e não apenas na prática isolada de uma sala de aula.*

*Nesse último contato com os estagiários que vivenciaram outros espaços, teve uma reunião com a universidade, onde algumas escolas foram convidadas e a gestão da escola, a diretora, foi nessa reunião. Então, já sabíamos que teríamos a vista dos estagiários. Elas chegaram e se apresentaram com uma carta, sobre os procedimentos de passar uma semana na escola, com os espaços e as rotinas que eles queriam/precisavam conhecer. Essa equipe estava bem interessada e vivenciaram bastante essa semana dos vários espaços que a escola têm, e não só a sala de aula em si. Pediram PPP, Regimento da escola e tiraram as dúvidas que tinham comigo, também após concluírem o relatório me enviaram, para que eu tivesse ciência enquanto escola e pudesse também contribuir.*

*Elas eram estagiárias bem organizadas, registraram tudo, tiraram fotos. Foi um movimento de bastante interesse delas de entender esse todo, o que eu sentia falta lá no início, porque nas primeiras vivências que eu tive de estágio, antes elas chegavam, conheciam o PPP e buscavam conhecer a proposta da escola para seguir a mesma proposta que a escola tinha, mas era uma coisa bem rápida e curta em um movimento de chegar e executar e depois que termina o estágio não se tem um retorno. Um distanciamento, assim, a escola abre o espaço querendo renovação de suas práticas e querendo que os estudantes vivenciem a ludicidade, projetos e que queiram estar no espaço escolar, porque sempre enxergamos a universidade como algo mais “fresquinho” em educação e em conhecimento e quando recebemos estagiários pensamos que eles também vão dar uma renovada nos professores e que os estudantes também vão estar olhando e vão querer essas coisas novas que os estagiários normalmente trazem para o espaço, é, ou deveria ser, uma troca mútua.*

*Espero que essa experiência de viver as rotinas da escola de uma maneira ampla, o que achei uma experiência muito interessante, seja uma prática incorporada no currículo da FURG e não apenas em um professor na universidade.*

*Eu enxergo que é uma estratégia ótima começar essas inserções desde os primeiros anos do curso e não só na sala de aula. Fiquei bem feliz por eles vivenciarem o conselho de classe, por exemplo, porque às vezes saímos da universidade sem nem saber das rotinas que compõem como essenciais os currículos das instituições de ensino. Lá na escola mesmo, antes de entrar na Coordenação nunca houve conselho de classe, e incorporei nas práticas pois vivi essa experiência em outra escola, e tinha leitura sobre, mas não por ter a consciência promovida pela universidade de que existe leis sobre o conselho de classe e de que este faz parte dos regimentos das escolas. Talvez seja por esse viés que muitas vezes percebemos as falas de que teoria é uma coisa e prática outra, e sim se pensarmos no todo ainda trabalhamos distantes do que realmente é indispensável. Precisamos aproximar a prática da teoria, e talvez essa aproximação entre escola e universidade virá a promover isso de forma significativa.*

*Eu percebo também que para o estagiário estar se formando nas vivências da escola é uma oportunidade de olhar e atrelar essa teoria que ele está estudando e as práticas vivenciadas. É na vivência da prática, que ele vai conseguir fazer essa associação com os estudos e essa troca, do processo formativo vivido no próprio “chão” da escola.*

Fonte: Elaborado pela autora

O processo seguinte é a desconstrução e a unitarização do *corpus*<sup>46</sup>. É necessário para essa etapa desintegrar o texto, destacando os elementos constituintes, observando os sentidos, surgindo assim as unidades de significados (BICUDO, 2011c); (MORAES; GALIAZZI, 2016). A partir das unidades de significados, inicia-se o processo de codificação, o qual

<sup>46</sup> Apêndice 21

contribuiu para o movimento recursivo ao *corpus* de análise. Para a identificação dos códigos, atribui-se números ou letras para cada *corpus*, bem como para cada uma das unidades.

A etapa seguinte refere-se à leitura atenta das unidades codificadas e à reescrita de cada uma delas; posteriormente, atribui-se um título para as unidades produzidas. A ideia central da unidade deve se fazer presente nos títulos. “Cada unidade constitui um elemento de significado pertinente ao fenômeno em análise [...], é importante reescrever as unidades de modo que expressem com clareza os sentidos construídos [...]” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 43-44).

Para exemplificar a etapa da unitarização, codificação e reescrita das unidades, apresento o Quadro 19 com o início da unitarização da primeira narrativa da coordenadora Kiara. As demais unidades encontram-se no apêndice 21.

**Quadro 19-Unitarização**

<b>Código<sup>47</sup></b>	<b>Unidade de Significados com títulos</b>	<b>Comentário</b>	<b>Elemento aglutinador</b>
<b>1Exp. Kiara1</b>	<b>Professora desde 2012</b> Eu sou professora da Rede Municipal de Educação desde 2012	Apresentação da coordenadora	<b>Apresentação da coordenadora</b>
<b>1Exp. Kiara2</b>	<b>Atuação na coordenação Pedagógica</b> quando ingressei, um ano após, fui convidada para atuar na Coordenação Pedagógica de uma escola da Rede.	Após um ano na Rede municipal foi convidada para atuar na coordenação da escola.	<b>Apresentação da coordenadora</b>
<b>1Exp. Kiara3</b>	<b>Tempo de atuação na coordenação</b> onde atuei 6 anos nesse desafiante papel da coordenação pedagógica.	Atuou por 6 anos na coordenação pedagógica	<b>Apresentação da coordenadora</b>
<b>1Exp. Kiara4</b>	<b>A escola não recebia estagiários (as)</b> Lá na escola que eu trabalhava, não se tinha muita experiência em receber estagiários (as)	A escola não tinha experiência em receber estagiários (as)	<b>RELAÇÕES: Universidade e escola</b>

Fonte: Elaborado pela autora

O segundo passo da análise é a categorização, momento de aproximação das unidades de significado. Conforme destaca Moraes e Galiuzzi (2016, p. 44):

A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de

<sup>47</sup> **1Exp. Kiara1** (1= Narrativa 1, Exp- Experiência em receber os licenciandos. Kiara- Identificação da professora. 1- Unidade 1)

elementos semelhantes. Conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias.

Além do agrupamento por semelhanças, na categorização também ocorre a definição e a nomeação das categorias, em movimentos de retorno ao *corpus* com maior rigor e precisão. Na construção de diferentes níveis de categorias, cabe ao pesquisador estar atento ao que se mostra do fenômeno investigado, construindo assim as categorias que podem ser nomeadas como iniciais, intermediárias e finais (MORAES; GALIAZZI, 2016).

No quadro 20 apresento as categorias iniciais emergentes das narrativas das professoras.

**Quadro 20-Categorias iniciais- Professoras**

	Narrativa 1	Narrativa 2	Narrativa 3
Categorias Iniciais (7)	Escola	Escola	Escola
	ECS	ECS	ECS
	Relações	Relações	Relações
	Ambientalização	Ambientalização	Ambientalização
	PIBID	PIBID	PIBID
		Reconhecimento	Reconhecimento
		Sugestões	Sugestões

Fonte: Elaborado pela autora

Da mesma forma apresento o quadro 21 com as categorias iniciais emergentes das narrativas das coordenadoras pedagógicas.

**Quadro 21- Categorias Iniciais- Coordenadoras pedagógicas**

	Narrativa 1	Narrativa 2	Narrativa 3
Categorias Iniciais (10)	Coordenação pedagógica	Coordenação pedagógica	Coordenação pedagógica
	Escola	Escola	Escola
	Relações	Relações	Relações
	Ambientalização	Ambientalização	
	ECS	ECS	ECS
	PIBID		
		NEJA	NEJA
		Sugestões	Sugestões
			Ausência de diálogo
			Reconhecimento

Fonte: Elaborado pela autora

O passo seguinte foi a definição das categorias intermediárias. Assim, das 7 categorias iniciais das professoras, emergiram 4 categorias intermediárias, conforme destaque no Quadro 22.

**Quadro 22- Categorias Intermediárias - Professoras**

Categorias intermediárias (4)- Professoras			
1-ECS	2- Escola	3- Reconhecimento	4- Sugestões
1.1 Recordações; 1.2 Experiências; 1.3 Muito rápido; 1.4 Importância do ECS; 1.5 Proposta de ECS; 1.6 ECS Não tem retorno; 1.7 Ausência de diálogo.  1.8 <b>Ambientalização</b> 1.8.1 Inserção na escola; 1.8.2 Proposta pedagógica da escola.  1.9 <b>Relações</b> 1.9.1 Universidade e escola 1.9.2 Professora da escola com a universidade; 1.9.3 Estagiários com a escola.	2.1 Rotinas; 2.2 Escola acolhedora; 2.3 Disponibilidade da escola; 2.4 Coordenação pedagógica; 2.5 <b>PIBID</b> 2.5.1 Universidade na escola; 2.5.2 PIBID e ECS; 2.5.3 Facilitador do ECS; 2.5.4 Licenciandos PIBID e estagiários; 2.5.5 Professoras supervisoras.	3.1 Convites; 3.2 Agradecimentos; 3.3 Homenagens; 3.4 Professora parceira; 3.5 Encontros; 3.6 Reconhecimento dos professores da FURG.	4.1 Mais tempo de observação na escola; 4.2 Mais tempo de regência no ECS; 4.3 Apropriação do PPP da escola; 4.4 Seminários; 4.5 Avaliação do ECS; 4.6 Escuta no ECS.

Fonte: Elaborado pela autora

No Quadro 23 apresento as categorias intermediárias emergentes das narrativas das coordenadoras pedagógicas.

**Quadro 23- Categorias Intermediárias - Coordenadoras pedagógicas**

Categorias intermediárias (4)			
1-ECS	2- Escola	3- Sugestões	4- Reconhecimento
1.1 <b>Ausência de diálogo entre as instituições;</b> 1.2 <b>ECS- Visão utilitarista;</b> 1.3 <b>Ambientalização:</b> 1.3.1 Inserção na escola; 1.3.2 Proposta pedagógica da escola. 1.4 <b>Relações</b> 1.4.1 Universidade e escola; 1.4.2 Professores da escola com a universidade; 1.4.3 Professores da universidade com a escola; 1.4.4 Ex alunos (escola) com a escola; 1.4.5 Estagiários com a escola.	2.1 Lugar de partilha; 2.2 Lugar de formação; 2.3 Escola acolhedora; 2.4 Escola disponível; 2.5 Rotinas da escola; 2.6 Diferenças entre as instituições. 2.7 <b>Coordenação pedagógica</b> 2.7.1 Apresentação da coordenadora pedagógica; 2.7.2 Formação continuada; 2.7.3 Atribuição; 2.7.4 Desvalorização. 2.8 <b>NEJA</b> 2.8.1 Metodologia diferenciada.	3.1 <b>Organização do ECS</b> 3.1.1 Todos ECS do curso na mesma escola; 3.1.2 Retorno da universidade para escola; 3.1.3 Institucionalização de procedimentos. 3.2 <b>Mais articulação entre a escola e a universidade.</b> 3.2.1 Diálogo; 3.2.2 Escuta. 3.3 <b>Valorização do PPP da escola</b>	1.4.1 Procura pela escola; 1.4.2 Encontros; 1.4.3 Pibid; 1.4.4 Convites; 1.4.5 Não há reconhecimento.

Fonte: Elaborado pela autora

Após a análise das categorias intermediárias das professoras e das coordenadoras pedagógicas, foi possível aproximá-las e reagrupá-las, emergindo assim as categorias finais. No Quadro 24 apresento as categorias intermediárias das professoras e das coordenadoras pedagógicas, já no Quadro 25 as categoriais finais.

**Quadro24- Categorias Intermediárias- Professoras e coordenadoras**

1-ECS	2- Escola	3- Sugestões	4-Reconhecimento
1.1 Ausência de diálogo; 1.2 ECS- Visão utilitarista; 1.3 ECS- não tem retorno; 1.4 ECS- muito rápido; 1.5 ECS- Importância; 1.6 Recordações; 1.7 Experiências; 1.8 Proposta de ECS. 1.9 <b>Ambientalização</b> 1.9.1 Inserção na escola; 1.9.2 Proposta pedagógica da escola. 1.9.3 Relações 1.9.3.1 Universidade e escola; 1.9.3.2 Professores da escola com a universidade; 1.9.3.3 Professores da universidade com a escola; 1.9.3.4 Ex alunos (escola) com a escola; 1.9.3.5 Estagiários com a escola.	2.1 Lugar de partilha; 2.2 Lugar de formação; 2.3 Escola acolhedora; 2.4 Escola disponível; 2.5 Rotinas da escola; 2.6 Diferenças entre as instituições. 2.7 <b>Coordenação pedagógica</b> 2.7.1 Apresentação da coordenadora pedagógica; 2.7.2 Formação continuada; 2.7.3 Atribuição; 2.7.4 Desvalorização. 2.8 <b>PIBID</b> 2.8.1 Universidade na escola; 2.8.2 Pibid e ECS; 2.8.3 Facilitador do ECS; 2.8.4 Licenciandos PIBID e estagiários; 2.8.5 Professoras supervisoras. 2.9 <b>NEJA</b> 2.9.1 Metodologia diferenciada	3.1 Todos ECS do curso na mesma escola; 3.2 Retorno da universidade para escola; 3.3 Institucionalização de procedimentos; 3.4 Mais tempo de observação na escola; 3.5 Mais tempo de regência no ECS; 3.6 Apropriação e valorização do PPP da escola; 3.7 Seminários; 3.8 Avaliação do ECS.	4.1 Convites; 4.2 Agradecimentos; 4.3 Homenagens; 4.4 Profª Parceira; 4.5 Encontros; 4.6 Reconhecimento dos Professores (as) da Furg; 4.7 Procura pela escola; 4.8 Pibid; 4.9 Não há reconhecimento.

Fonte: Elaborado pela autora

**Quadro25 - Categorias Finais**

Reconhecimento como mediador da relação entre escola e universidade no contexto do ECS.	O diálogo como elemento basilar para Ambientalização das relações sociais.
---	--

Fonte: Elaborado pela autora

No conjunto das categorias finais, geralmente em menor número e com sentido para a compreensão do fenômeno, inicia-se a construção do metatexto. O primeiro movimento de escrita é a descrição<sup>48</sup> e a interpretação do que emerge no processo de análise, expressando compreensões do pesquisador sobre os significados e os sentidos construídos. A respeito do processo de escrita do metatexto, Moraes e Galiuzzi (2016, p. 56) afirmam que nesse processo de escrita o pesquisador assume-se como autor sem deixar de lado suas teorias e visões de mundo, já que “O ser humano se constitui na linguagem e não tem como sair dela para observar o fenômeno”. Nos capítulos a seguir apresento a escrita dos metatextos com

<sup>48</sup> Apêndice22

interlocuções teóricas, as quais foram construídas de acordo com os resultados da análise e com objetivo de comunicar as compreensões sobre o fenômeno investigado.

*“Reconhecer alguém tem algo a ver com a capacidade de suportar diferenças. A luta pelo reconhecimento é idêntica à luta pela chance de articular e de ver respeitadas reivindicações diferentes. Por isso, a disposição recíproca de reconhecimento deveria ser vista como pressuposto ético-moral para a conquista ou ampliação da autonomia e autoestima individuais”.*

Flickinger, 2011.

## VI- O RECONHECIMENTO COMO MEDIADOR DA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE NO CONTEXTO DO ECS

A proposta de Ambientalização das relações sociais construídas no contexto do ECS apresenta o Reconhecimento como mediador da relação entre escola e universidade, e como um elo das relações intersubjetivas como propõe Trevisan (2014). Para tanto, aposto em uma abordagem fenomenológica hermenêutica, pois a hermenêutica como teoria da compreensão, contribui por mostrar a singularidade do outro como possibilidades de aproximação.

Compreendo o outro com sua historicidade e especificidades no seu movimento constitutivo, assim intitulo, as coordenadoras pedagógicas e as professoras das escolas de Educação Básica como o outro a ser compreendido neste estudo, a partir de suas narrativas, pois “a pesquisa fenomenológica pensa a alteridade – o que inclui o outro, a diferença, o estranho –, trazendo uma contribuição nova em relação à tradição do pensamento, na qual o outro deixa de ser interpretado pelo si mesmo” (HERMANN, 2014b, p. 483). Neste capítulo exponho problematizações acerca da categoria emergente *O Reconhecimento como mediador da relação entre escola e universidade no contexto do ECS*. Apresento as narrativas das coordenadoras pedagógicas e das professoras das escolas de Educação Básica com diálogos teóricos para compreensão do fenômeno investigado, a partir dos estudos de Honneth (2007); Flickinger (2010), (2011); Hermann (2014) e Trevisan (2014). A investigação realizada no Estado da Questão também contribui para compreensão da categoria, a partir das pesquisas de Sousa (2009) e Mazzocato (2014), além dos referenciais no campo dos Estágios Curriculares Supervisionados - ECS e da Educação Ambiental, entre eles: Pimenta; Lima (2010); (2017); Dickmann; Ruppenthal (2017) e Loureiro (2019).

Os excertos das narrativas estão relacionados ao reconhecimento da escola pela universidade, a partir de quatro aspectos: reconhecimento pela procura da escola, pelos encontros oportunizados com os professores e com os estagiários, pelos convites, agradecimentos e homenagens e reconhecimento pelo trabalho desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da FURG. Apresento, também, a narrativa de uma das coordenadoras pedagógicas acerca do não reconhecimento da escola por parte da universidade.

Para melhor compreensão a respeito do reconhecimento, considero importante entender o termo a partir da pesquisa realizada por Zanotta (2017). A pesquisadora busca três fontes de consultas sobre o significado do termo, a saber: dicionário comum da Língua

Portuguesa (FERREIRA, 2010), dicionário etimológico (CUNHA, 2013) e dicionário filosófico (SANTOS, 1963). Assim, Zanotta (2017) conclui que no dicionário da Língua Portuguesa, reconhecimento é apresentado como efeito de reconhecer-se, agradecimento e gratidão. No dicionário etimológico, o termo apresenta-se como derivado de conhecer, ou seja, noção de informação e saber. Já no dicionário filosófico, reconhecer mostra-se como a percepção de um objeto ou de um indivíduo com sentimento de familiaridade.

### **6.1 Reconhecimento pela procura da escola**

As análises das narrativas das participantes da pesquisa convidam-me a compreender o sentido do termo Reconhecimento apresentado por elas, à luz dos referenciais teóricos já anunciados, assim cabe analisar o que as participantes narram acerca do Reconhecimento pela procura da escola. A coordenadora, Sol, narra que a valorização e o reconhecimento da escola e dos professores regentes dependem dos cursos de licenciatura. A escola em que ela atua é referência em receber ECS e os professores da FURG reconhecem a escola pela procura intensiva para realizar ECS e para projetos de extensão. Sol diz que ao observar as falas dos estagiários percebe o reconhecimento da escola e dos professores regentes. A esse respeito à pesquisa de Sousa (2009) mostrou que a rotina em receber estagiários na escola gera um movimento de reconhecimento do outro e o estabelecimento de um possível diálogo entre os sujeitos.

O diálogo entre as instituições, mencionados pelas participantes da pesquisa, na maioria das vezes, fica centralizado em questões burocráticas. A respeito da burocracia no ECS, cabe salientar que o ECS é formalizado pela universidade via Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), conforme as orientações e as documentações disponíveis no site<sup>49</sup> da PRAE. As documentações são as orientações para o início do ECS nas escolas de Educação Básica e referem-se ao Termo de Compromisso de Estágio, Plano de Trabalho de Estágio, Formulário de Encaminhamento do Termo de Compromisso de Estágio, Termo Aditivo e Rescisão. Os documentos são assinados pelo orientador do ECS e encaminhados à escola concedente.

De acordo com as narrativas das participantes da pesquisa, os diálogos giram em torno das questões burocráticas para o início das atividades do ECS. Além disso, Ana e Bel destacam que a universidade reconhece seu trabalho, na medida em que elas são indicadas

---

<sup>49</sup> Disponível em: <https://prae.furg.br/index.php/arquivos/est%C3%A1gios-e-conv%C3%A2nios.html>

para receber estagiários em suas turmas. A coordenadora Bela afirma que a escola é sempre muito procurada pela universidade para realização de atividades. *“Acredito que isso é uma forma de reconhecimento do trabalho e da acolhida da escola”* (Bela, 2018). Para ela a universidade está na escola na medida em que os cursos de licenciatura desenvolvem projetos e realizam ECS com o acompanhamento dos professores da escola. Ela afirma que o trabalho da universidade com a escola contribui para a formação e a construção da autonomia dos futuros professores.

Ao apresentar discussões sobre autonomia e reconhecimento como conceitos - chave para o processo educacional (FLICKINGER, 2011, p. 9) recorre aos argumentos hegelianos sobre reconhecimento, visto que a teoria do reconhecimento vem ganhando espaço no campo das Ciências Sociais e da Pedagogia, pois *“nenhuma organização poderia sobreviver sem a expectativa do reconhecimento das relações sociais nela institucionalizadas”*. Entendo que os sujeitos que atuam nas escolas de Educação Básica devem ser reconhecidos pelos saberes que os constituem e pela prática pedagógica que desenvolvem, pois dessa forma contribuirão na formação de professores.

Para Flickinger (2010), o diálogo reflexivo é um caminho de abertura ao outro, sendo assim considero relevante destacar as narrativas apresentadas acerca dos encontros dos professores da escola com os estagiários após a realização do ECS.

## **6.2 Reconhecimento pelos encontros oportunizados com os professores e com os estagiários**

Para a coordenadora pedagógica Bela, os encontros promovidos na universidade com a presença do professor regente e dos estagiários são compreendidos como uma forma de reconhecimento do trabalho do professor da escola. Alguns cursos de licenciatura promovem esses encontros na universidade e a gestão escolar é convidada, mas geralmente, quem participa é o professor regente. *“O professor regente que recebeu o estagiário vai ao encontro e acompanha o estagiário”* (BELA, 2018). A coordenadora, Sol, destaca a importância do encontro entre a escola e a universidade para articular o ECS e afirma que: *“Dessa articulação da formação inicial e da formação continuada, é onde fortalecemos a importância da relação entre os professores da Educação Básica, licenciandos e universidade, para melhoria da qualidade social da educação”*.

A coordenadora pedagógica, Kiara, também destaca que ao final do ECS do curso de Educação Física ela representou a escola em um Seminário alusivo ao ECS que ocorreu no curso. No seminário ela presenciou o posicionamento crítico dos estagiários sobre as

limitações para realização do ECS, tais como: infraestrutura da escola, comportamento dos alunos, espaço físico para as aulas, entre outros aspectos. Ela diz que as críticas são importantes para escola refletir, pois ajudam a olhar para si e ressignificar o fazer docente, ou seja, “a crítica se faz necessária para que possamos superar as relações alienadas, viver livremente e apreciar a beleza da vida” (LOUREIRO, 2019, p. 178). Porém, não há um ideal de escola, e na maioria das vezes, a realidade escolar não retrata as expectativas dos estagiários, pois a concepção de ECS, que ainda prevalece, é de que é o momento de colocar em prática os conhecimentos apreendidos na universidade. Sabemos que essa é uma concepção já problematizada no campo da formação de professores, mas que ainda precisa ser intensificada, já que o movimento teórico do ECS possibilita ampliarmos essa visão na direção de uma proposta de ECS “como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2010, p.44).

Outro aspecto a ser destacado é o Reconhecimento por meio de convites, agradecimentos e homenagens, conforme as narrativas da coordenadora, Sol, e das professoras Ana, Bel, Mell e Teresa. Ao falar de reconhecimento, a professora Ana afirma que se sente reconhecida pelo trabalho que desenvolve no ECS, pois recebe presentes dos estagiários e homenagens pelas redes sociais. Já a coordenadora, Sol, narra que já aconteceram muitas confraternizações no encerramento das atividades do ECS, *“Também ocorreram homenagens dos estagiários para os estudantes e para os professores da escola ao final do ECS”*. A professora Teresa narra que percebe o reconhecimento do seu trabalho ao receber convites para participar de atividades na universidade, tais como: socialização de experiências do ECS e participação em bancas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), *“No período em que recebi estagiários, tive a felicidade de participar de bancas de TCC”*.

A coordenadora, Sol, destaca que *“outra forma de diálogo com as instituições e reconhecimento do trabalho realizado na escola é a participação em entrevistas com os estagiários”*. A entrevista também mostra o Reconhecimento aos saberes docentes (TARDIF, 2006), a partir da experiência praxica ela diz que na entrevista sobre a organização e gestão do Ensino Médio foi elaborado um texto, o qual foi sugerido para publicação. Para ela a sugestão para publicação do texto é uma forma de Reconhecimento.

Ao falar sobre o Reconhecimento da universidade acerca do seu trabalho, Mell destaca que se considera reconhecida pelos convites que recebe dos estagiários, tanto para formatura, como para apreciar exposição de Artes. Além desses aspectos ela narra: *“Eu vejo que há um reconhecimento do meu trabalho pela indicação para fazer parte do trabalho de pesquisa da professora Dani, por exemplo”*.

Na mesma direção, a professora Bel também afirma que recebe os convites de formatura dos estagiários *“Como é importante para eu ser lembrada, também é importante a minha presença para elas”*. Bel afirma que ser convidada para fazer relatos de experiência da sua prática docente é algo que ela considera como Reconhecimento da sua prática *“Eu sempre aceito, mas já tive convites e não pude ir. Noto que é reconhecimento”*. Concordo com a professora Bel que ser convidada para narrar sobre as suas experiências de sala de aula nos cursos de licenciatura, é um reconhecimento potente da sua prática, porém é lamentável que nem sempre ela tenha disponibilidade para fazer tal relato, já que atua 40 horas semanais na rede pública de ensino e nem sempre a escola disponibiliza de outro profissional para assumir a regência da sua turma para que ela tenha disponibilidade de ir até a universidade.

Assim como a professora Bel, a coordenadora, Sol, também destaca como reconhecimento da universidade os convites para os professores e para os coordenadores realizarem relatos de experiência nas turmas de licenciatura. Ser convidada para narrar sobre as experiências de sala de aula, é interpretado pelas professoras como uma oportunidade de estar contribuindo na formação dos futuros professores, mostrando como se dá o cotidiano da sala de aula no sistema público de ensino.

Em síntese, as narrativas apresentadas mostram que as participantes da pesquisa se sentem reconhecidas pelo trabalho que desenvolvem nas escolas. Tal reconhecimento é manifestado, segundo as narrativas, pelos convites para participação das formaturas dos licenciandos, para as exposições das produções dos estagiários na universidade, para atividades de relatos de experiências e como membro de bancas de TCC. Ao analisar a pesquisa de Mazzocato (2014, p.69), foi possível perceber que os professores que recebem estagiários em sua sala de aula *“reconhecem o seu papel/função na formação profissional do estagiário, mas as justificativas para tal reconhecimento nem sempre são adequadas e esclarecedoras desse reconhecimento”*. A esse respeito busco Trevisan (2014, p.18) que se apoia em Honneth (2007) para explicar o significado de Reconhecimento: *“o reconhecimento é uma atitude prévia de aceitação de determinadas qualidades ou capacidades de outras pessoas e de si próprio na relação do homem consigo mesmo, com os outros e com o mundo”*.

Assim, Honneth a partir dos pressupostos de Hegel (1976) esclarece que a identidade e a capacidade de agir dos sujeitos, estrutura-se pelos vínculos intersubjetivos, o que contribui para construção de valores e atitudes, princípios da Educação Ambiental, que serão desenvolvidos na relação com o outro rompendo com a postura individualista, a qual se faz tão presente em nossa sociedade. A esse respeito Loureiro (2019, p.105) afirma que *“o estranhamento do outro é, em última instância, um estranhamento da natureza, e sua*

destruição é um sintoma de que as relações sociais estão fundadas sob processos destrutivos”. Diante disso, a Ambientalização das relações sociais dialoga com a proposta de construção de valores e atitudes sugerida por Honneth (2007) que problematiza a relação sociedade e natureza e as relações sociais em diferentes contextos, na medida em que reconhece os saberes do outro.

Cabe salientar que embora Honneth não se detenha às questões pedagógicas, seu pensamento contribui para compreendermos as relações sociais educacionais na atualidade, assim destaco que o reconhecimento da universidade pelos sujeitos que atuam nas escolas de Educação Básica, considera as especificidades do trabalho dos professores no desenvolvimento do ECS. O que se mostra é a inexistência de projetos de extensão por parte das IES que certifique e reconheça o trabalho dos professores regentes e a dedicação empreendida no decorrer do ECS, já que o reconhecimento vem sendo demonstrado ao final do ECS por meio de convites, de homenagens e de agradecimentos.

A seguir apresento o que se mostra nas narrativas das professoras Ana, Mell e Teresa como professoras supervisoras do PIBID/ FURG.

### **6.3 Reconhecimento pelo trabalho desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da FURG**

Antes de apresentar as narrativas acerca do reconhecimento das participantes da pesquisa pelo trabalho desenvolvido no PIBID, cabe contextualizar brevemente a constituição do Programa na FURG, bem como o início das atividades dos subprojetos em que as participantes da pesquisa atuaram.

A primeira proposta do PIBID na FURG foi elaborada com o objetivo de incentivar a carreira docente com processos formativos que favorecessem a imersão de licenciandos nas escolas de Educação Básica para construção da identidade profissional, para a formação continuada dos professores participantes e para melhoria do ensino na Educação Básica. A proposta concorreu ao Edital MEC/Capes/ FNDE nº 1/2007. Com aprovação da proposta pela Capes, no ano de 2009 as atividades iniciaram com os subprojetos nas Licenciaturas em Biologia, Física, Matemática e Química. Com as ações já consolidadas, a Capes lançou o Edital nº2/2009 e novamente a FURG apresentou uma proposta que atendesse os cursos de Licenciatura em Artes, Espanhol, História, Inglês, Pedagogia e Português. Com a segunda proposta aprovada, as ações foram interligadas com os projetos já existentes e o número de escolas e participantes foi ampliado (COLARES, 2013).

A professora Ana relata que é supervisora do Subprojeto PIBID Geografia e afirma que a presença dos licenciandos na escola é constante. O PIBID fica de responsabilidade da professora supervisora, que atua na escola, e ela destaca que tem mais autonomia com os licenciandos que atuam no PIBID do que com os estagiários, pois com os licenciandos têm mais tempo para conhecer e interagir na escola. Para ela as Rodas de formação semanais, o tempo das atividades desenvolvidas na escola, o acompanhamento dos licenciandos nas aulas, o planejamento coletivo e a regência da sala de aula compartilhada, são situações de aprendizagem que contribuem na formação dos licenciandos.

Importa destacar que as primeiras experiências na escola da professora Ana foi a partir do PIBID como bolsista de iniciação a docência, enquanto aluna do curso de Geografia licenciatura da FURG. Posteriormente, Ana iniciou a carreira no magistério e logo começou a atuar como professora supervisora, em seguida recebeu em sua sala de aula a primeira estagiária. Ana se sente reconhecida pela universidade por ser professora supervisora do PIBID Geografia, pois ela é quem acolhe os licenciandos na escola, além de desenvolver atividades na sala de aula em parceria com eles. Ela afirma que os estudantes da escola ficam curiosos para saber quem são os alunos da FURG, pois entendem que o PIBID representa a FURG na escola.

Teresa também destaca o PIBID como facilitador do processo de ECS, pois muitos dos estagiários que ela recebe já atuaram no Subprojeto PIBID Química. Ela recorda que começou a receber estagiários desde 2011, a partir da sua participação como professora supervisora do PIBID. Pelo fato dos estagiários já acompanharem a prática pedagógica dela no PIBID, afirma que o ECS ocorre de forma muito tranquila, já que eles dão continuidade ao trabalho realizado por ela, pois já sabem como Teresa conduz a turma e desenvolve as atividades cotidianas.

Assim como a professora Ana, Teresa também narra que se sente reconhecida pela universidade por ter experiência no PIBID como professora supervisora. Ela diz que a parceria com o PIBID aproximou-lhe da universidade. Para ela as vivências com o PIBID e com o ECS aproximam as instituições, o que potencializa o reconhecimento dos professores da Educação Básica, além da formação continuada dos docentes. Cabe destacar que a participação dos professores das escolas de Educação Básica ocorre através de um acordo estabelecido entre a FURG e as secretarias de educação do município do Rio Grande/RS.

A professora Mell afirma que os licenciandos que fizeram parte do Subprojeto PIBID Artes Visuais retornam à escola para realizar o ECS. Esse retorno é considerado por ela como um reconhecimento do seu trabalho, assim como destacado por Ana e Teresa. Mell considera ser interessante eles terem passado pelo PIBID, pois a postura é diferente daqueles que estão

entrando pela primeira vez na sala de aula. Ela afirma que quando os estagiários não têm experiências em projetos nas escolas se sentem inseguros e com pouca autonomia para realizar as atividades.

As coordenadoras pedagógicas Bela e Sol posicionam-se na mesma direção das professoras Ana, Mell e Teresa, pois afirmam que os alunos do PIBID retornam à escola para a realização do ECS pelo reconhecimento da acolhida e do trabalho realizado pela instituição “*Geralmente os estudantes, pibidianos, veem acompanhado com outro colega para também realizar o estágio*” (Bela, 2018), “*Existe um divisor de águas entre o desenvolvimento de estágios antes do PIBID e os estágios após o PIBID, pois percebemos que os licenciandos que participaram do PIBID, retornam à escola*” (Sol, 2018). As coordenadoras destacam que a identificação com o lugar-escola e com a professora regente, são elementos que explicam esse retorno.

Interessante salientar que a entrevista narrativa não apresentou como pauta as experiências com o PIBID, mas pelo fato de três professoras entrevistadas já terem experiências como supervisoras do PIBID, foi inevitável o relato acerca das vivências oportunizadas com os licenciandos na escola. Da mesma forma ocorreu com as coordenadoras entrevistadas, elas também narraram sobre o acolhimento do PIBID na escola, mostrando a importância e a contribuição do programa para a formação inicial e continuada, especialmente por ocorrer de forma articulada.

De um modo geral, as narrativas apontam que o desenvolvimento dos subprojetos PIBID da FURG no contexto das escolas de Educação Básica, contribui para estreitar as relações da escola com a universidade, na medida em que aproxima os professores e os licenciandos da realidade escolar e também para a melhoria da qualidade da educação. Acredito que a presença das experiências acerca do PIBID na narrativa das professoras e das coordenadoras pedagógicas, tenha sido manifestada pelo fato do PIBID, enquanto política de formação de professores desenvolver-se nos mesmos espaços pedagógicos que o ECS, com atividades similares que buscam a formação de professores, porém “com fundamentação e condições diferentes, uma vez que os estágios não têm aporte de verbas” (PIMENTA; LIMA, 2017, p.2). Ao narrar sobre as experiências do ECS, as vivências se entrelaçaram, enriquecendo ainda mais as narrativas.

As narrativas apresentadas acerca do reconhecimento pelo trabalho desenvolvido no PIBID da FURG mostram que as professoras da Educação Básica sentem-se reconhecidas pela universidade por acolherem e disponibilizarem a sala de aula para a realização das atividades do PIBID e do ECS. Em relação ao reconhecimento manifestado nas narrativas

acima, cabe salientar as considerações de Trevisan (2014) ao afirmar que o reconhecimento é um elo importante para o entendimento de alguns binômios, entre eles teoria e prática, discussão tão cara para o campo da formação de professores.

Dessa forma, reduzir o ECS a parte prática dos cursos de formação de professores, significa limitá-lo ao treinamento de habilidades e de competências, negando a reflexão crítica da realidade. Na contramão desse discurso, ainda presente nas instituições de ensino, aposta-se no ECS como um campo de conhecimento (PIMENTA; LIMA, 2010) em que a prática social possibilita a intervenção no contexto em que os sujeitos atuam, sendo reconhecidos pelos seus saberes, os quais contribuem para transformação da realidade.

#### **6.4 Não Reconhecimento da escola por parte da universidade**

Por fim, cabe destacar a narrativa da coordenadora Flor, pois ao falar sobre Reconhecimento ela enfatiza que não há Reconhecimento da universidade pelas escolas de Educação Básica. Ela não percebe esse Reconhecimento por parte da universidade, já que ela observa que os estagiários apresentam os problemas da escola e não salientam o que há de bom na instituição *“Eu vejo mais como um olhar crítico, do que um vínculo que se estabelece”* (Flor, 2019). Ela afirma que as críticas vão sempre existir, mas nem sempre elas são construtivas. Muitas vezes acabam *“manchando”* a escola. Em relação à negação do reconhecimento, Honneth (2007) afirma que essa negação gera o desrespeito que fere as relações intersubjetivas.

Em sua narrativa ela afirma que os estagiários buscam a escola por interesses pessoais, ou seja, pelos horários que a escola disponibiliza, pelo número reduzido de alunos nas turmas e até mesmo pela localização da escola. Flor acredita que falta interesse, diálogo e disponibilidade por parte dos estagiários em conhecer as especificidades da Educação de Jovens e Adultos - EJA, pois se procurassem a escola pelo que a EJA tem a oferecer perceberiam o quanto a EJA é rica em aprendizados para formação de professores. A esse respeito, Sousa (2009) esclarece que *“Sem um diálogo com a sociedade e com a escola, enquanto espaço de aprendizagem da profissão, fica cada vez mais distante o cumprimento da missão educadora da universidade”* (SOUSA, 2009, p. 147). Diante de tais questões, Flor afirma que não há Reconhecimento. As considerações de Flor são pertinentes para reflexão, porém, não poderia deixar de ressaltar que as turmas disponíveis para EJA são no turno da noite e como alguns cursos de licenciatura são noturno, inviabiliza a realização do ECS nesses espaços.

A Ambientalização das relações sociais entre a escola e a universidade aposta no Reconhecimento da escola como lugar de formação docente, ou seja, co-formador de professores a partir do ECS, já que “a escola está intimamente ligada à sociedade e as suas problemáticas, debater a Educação Ambiental e seu entorno sob a ótica socioambiental, contribui para a construção de uma visão crítica sobre a situação limite presenciada pelos sujeitos nela inseridos” (DICKMANN RUPPENTHAL, 2017, p.121). Os sujeitos que atuam nas instituições de ensino são compreendidos como o outro, protagonistas da sua formação, com reconhecimento recíproco pelos saberes docentes que contribuem na formação de futuros professores.

Neste estudo foi possível perceber que na maioria das narrativas o significado atribuído ao reconhecimento da escola pela universidade, refere-se ao que se mostra no dicionário de Língua Portuguesa (FERREIRA, 2010). As professoras e as coordenadoras pedagógicas são profissionais indispensáveis no processo de ECS, embora o Reconhecimento ressaltado por elas ainda não seja efetivado e institucionalizado pela universidade, sendo demonstrado em ações esporádicas, já que não há uma certificação e/ou documentação oficial da universidade que reconheça e legitime a atuação desses professores nos processos de ECS.

Em síntese, a categoria aqui problematizada mostrou que o Reconhecimento da escola como lugar de formação docente, bem como os saberes dos docentes que lá atuam, são elementos indispensáveis para a Ambientalização das relações sociais no ECS, pois contribuem significativamente para formação de professores. Para tanto, é preciso institucionalizar e efetivar esse Reconhecimento por meio de projetos de ECS com a certificação para os professores regentes.

Na direção da Ambientalização das relações sociais com proposta de ações coletivas, apresento no capítulo seguinte reflexões acerca da categoria diálogo como elemento basilar para Ambientalização das relações sociais, bem como discussões sobre a importância da escuta para a efetivação das relações dialógicas entre a escola e a universidade.

*“O que faz que algo seja um diálogo não é o fato de termos experimentado algo novo, mas sim de havermos encontrado, em um outro, algo que não havíamos encontrado ainda em nossa experiência do mundo” . Gadamer, 1999.*

## O DIÁLOGO COMO ELEMENTO BASILAR PARA AMBIENTALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS

O presente metatexto refere-se à compreensão da categoria Diálogo como elemento basilar para Ambientalização das relações sociais, a qual emergiu da análise das entrevistas narrativas realizadas com as participantes da pesquisa. A teorização da presente categoria possibilita compreender o fenômeno investigado, em um movimento recursivo de descrição e interpretação das narrativas. Dessa forma, enquanto pesquisadora e autora do processo investigativo apresento interlocuções teóricas com as narrativas das coordenadoras e das professoras regentes das escolas de Educação Básica. Para tal, exponho alguns excertos das narrativas com destaque para a ausência de diálogo entre as escolas de Educação Básica e a universidade, a importância do diálogo entre as instituições e a contribuição da escuta na efetivação das relações dialógicas entre escola e universidade.

Para compreensão das narrativas apoio-me em referenciais teóricos que me constituem, enquanto professora formadora e pesquisadora e contribuem para compreensão da investigação que se apresenta, entre eles: Freire (2003); Sorrentino *et al.* (2012) e Hermann (2014). Além das contribuições de pesquisadores do campo da Educação Ambiental (EA), a saber: Layrargues (2014); Ruppenthal; Dickmann (2017); Costa; Loureiro (2018); Dickmann; Carneiro (2019) e Loureiro (2006); (2019), pois estes estudiosos colaboram com a reflexão acerca do diálogo em Freire ao abordarem a relação de Freire com a EA, principalmente acerca dos subsídios epistêmico-metodológicos da pedagogia Freiriana e as convergências com a EA crítica e transformadora.

Importa esclarecer que as possibilidades investigativas acerca do conceito de Diálogo não se esgotam nas problematizações aqui apresentadas, pois podem ser aprofundadas com respaldo teórico nos estudos de Gadamer (1999), Bakhtin (2012) e Habermas (2012), pois esses filósofos também se dedicaram a estudar o Diálogo. Para Gadamer (1999) o diálogo em sua dimensão aberta só é possível porque há um interlocutor distinto, com o qual dialogamos e, nesse processo, nos transformamos. O diálogo possibilita a transformação que o outro provoca em nós. Nessa perspectiva teórica, dialogamos porque queremos compreender, na dialética da pergunta e da resposta. Bakhtin (2012) apresenta o diálogo como espaço de embates, os quais podem ser acolhidos ou (re) significados para a construção de compreensões da realidade social. Para o autor, o diálogo está para além da comunicação em voz alta, pois ele considera como diálogo toda comunicação verbal. Assim, a palavra é elemento privilegiado da comunicação por ser carregada de significados e ter sempre um sentido ideológico. Habermas (2012) com sua teoria do agir comunicativo é conhecido por

sua ética da discussão, a qual possibilita que os sujeitos se relacionem entre si e com o mundo, sendo que o diálogo é mais importante do que o convencimento do interlocutor.

Além das contribuições dos filósofos acima, não poderia deixar de começar essa escrita sobre o conceito de Diálogo, categoria fundante em Freire, sem apresentar, de antemão, suas problematizações acerca desse conceito, bem como a sua contribuição para EA. Para melhor entendimento do termo, busco o dicionário Paulo Freire (2010):

O diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico – problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos *dizer o mundo* segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma *práxis social*, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos cultural*, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca (STRECK; REDIN; ZITKOSKI: 2010, p.117 grifos dos autores).

Para Freire o conceito de diálogo é mais profundo e bem mais complexo do que habitualmente é usado no cotidiano. Para ele diálogo “é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2003, p.78). Freire defende que só existe diálogo quando reconheço que é possível aprender com o outro e nesse viés, Freire (2003) apresenta os elementos constitutivos do diálogo, entre eles a confiança, a criticidade e a humildade. Tais elementos contribuem numa perspectiva para a transformação das relações sociais estabelecidas em diferentes contextos, construindo assim o diálogo legítimo, o qual é feito com alguém, sendo uma construção conjunta de convivência e de transformação social, como aponta Loureiro (2006).

As produções em EA que referenciam Freire são destacadas por Layrargues (2014) a partir da tendência político - pedagógica crítica, ao afirmarem que Freire está presente na Educação Ambiental pelas possibilidades de “enfrentamento e superação das formas de opressão, controle e poder autoritário, as condições político-pedagógicas para o adensamento das forças sociais progressistas” (LAYRARGUES, 2014, p. 12). Costa e Loureiro (2018) anunciam que a EA crítica considera de modo integrado as relações sociais e ecológicas, sendo que a reflexão crítica a partir dos pressupostos freiriano contribui para a compreensão da EA em uma perspectiva política e social.

Ao problematizar a formação de educadores ambientais na escola, Dickmann e Carneiro (2019) apresentam as contribuições da concepção pedagógica Freiriana sob o foco da práxis educativa, ação-reflexão-ação dos sujeitos, em torno de vivências cotidianas e dos

saberes da experiência. Como elo entre o pensamento pedagógico freiriano com a Educação Ambiental, a discussão direcionou-se para a relação do ser humano com o mundo. O diálogo como método, rigor metódico e sentido-significado de educadores e educandos também é problematizado pelos autores. Na mesma direção Loureiro (2019) apresenta o diálogo como pressuposto e meio para o fazer pedagógico, visto que a Educação Ambiental por meio do diálogo promove ações críticas, dialógicas e conscientizadoras, capazes de transformar a realidade.

Para compreensão das relações sociais construídas entre a escola e a universidade no contexto dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) apresento inicialmente, as narrativas das coordenadoras pedagógicas e das professoras acerca da ausência de diálogo entre as instituições no contexto do ECS.

### **7.1 A ausência do diálogo entre as escolas de Educação Básica e a universidade**

A ausência de diálogo entre a escola de Educação Básica e a universidade foi sendo observada na medida em que a pesquisa foi sendo desenvolvida. O primeiro movimento investigativo que mostrou essa observação foi o Estado da Questão, o qual teve como objetivo pesquisar a relação interinstitucional entre as escolas de Educação Básica e a universidade, conforme apresentado no capítulo III. As pesquisas de Sousa (2009); Custódio (2010) e Arruda (2014) chamam atenção para essa questão, bem como os estudos apresentados por Pimenta e Lima (2010); Aroeira (2014); Barbosa e Grunennvaldt (2015).

Na análise documental realizada nos Planos de Ensino das disciplinas de ECS dos cursos de licenciatura da FURG também foi observado que não há uma construção coletiva das propostas de ECS, o que demonstra a ausência de diálogo na direção de um trabalho cooperativo entre as instituições. Ou seja, não existe um trabalho planejado pela universidade que dê unicidade aos ECS. O que se observa é que cada licenciatura planeja a organização do ECS de uma forma e de acordo com o planejamento organizado pelo professor orientador que assume a disciplina de ECS. Penso que cada curso de licenciatura tem as suas especificidades que devem ser consideradas, mas ainda assim, acredito na possibilidade de avanço para ações articuladas entre as licenciaturas.

Em relação às narrativas das coordenadoras pedagógicas e das professoras, a ausência de diálogo entre as instituições foi destacada pelas professoras Ana, Bel e Mell e pelas coordenadoras pedagógicas Kiara e Flor. Elas narram que não há diálogo efetivo entre as

instituições. A coordenadora Kiara aborda que falta diálogo na rotina do ECS *“Eu acho que não existe esse diálogo como eu acredito, na concepção de diálogo que tenho”*.

Ela afirma que as orientadoras de ECS informam aspectos acerca do desenvolvimento do ECS e as práticas burocráticas permanecem hierarquizadas. Para ela, o diálogo é inexistente no cotidiano, o que ocorre são comunicados, informativos da universidade para escola. A esse respeito a pesquisa de Sousa (2009) considera a complexidade das relações entre as escolas e a universidade, devido ao distanciamento burocrático que fica restrito em acordos pré-estabelecidos e no preenchimento de fichas encaminhadas da universidade para escola. O diálogo é destacado pela autora como uma das possibilidades de interação e de formação integrada de professores no contexto das escolas de Educação Básica.

A professora Mell afirma que atualmente o diálogo se perdeu, que já não tem mais o diálogo que se tinha quando ela começou a receber os estagiários da FURG, *“Hoje eu já não tenho mais esse diálogo com a universidade”*. A afirmação da professora Mell refere-se a troca de professora orientadora do ECS, pois durante muito tempo ela desenvolveu um trabalho coletivo em diálogo com a professora orientadora, representante do Instituto de Educação da FURG e atualmente nota que com outro profissional a relação já é diferente, inclusive mais distante. Ela narra que o diálogo após o ECS também é fundamental, *“Informando como foi, explicar aluno por aluno, já que eu tenho até o final do ano para saber como fechar as notas”*.

Diante das observações destacadas por Mell e Kiara, a coordenadora Flor afirma que há ausência de diálogo entre as instituições, o que gera certo distanciamento entre escola e universidade. A esse respeito, torna-se relevante retomar a pesquisa de Arruda (2014), a qual verificou-se que os professores regentes que recebem os estagiários na escola, não são convidados a participar da avaliação dos estagiários, este fato demonstra a pouca interação entre escola e universidade, o que contribui para que o professor regente não se considere como co-formador do estagiário.

Barbosa e Grunennvaldt (2015), chamam atenção para os (des)encontros entre as instituições e destacam que, apesar das escolas de Educação Básica participarem da formação inicial de professores, ainda é perceptível o distanciamento entre as instituições, pois a contribuição das escolas não é uma atribuição regulamentada e oficializada institucionalmente. Assim, entendo que a escola como referência para o desenvolvimento das práticas pedagógicas *“será sempre o ponto de partida e de chegada nos estágios e nas ações de formação contínua de professores. Esse pressuposto tem sido a conclusão de inúmeras pesquisas realizadas na área”* (PIMENTA; LIMA, 2010, p.138).

Compreendo que o diálogo entre as instituições só existe quando há reconhecimento das possibilidades de aprendizado, já que o processo dialógico é feito com alguém e não para alguém, como destaca Freire (2003). Diálogo não é convencimento ou imposição de opiniões. A ausência de diálogo manifestada nas narrativas impede que se aprenda com os saberes que estão sendo construídos na escola, já que a universidade se coloca, na maioria das vezes, com superioridade e não como parceira da escola. A falta de diálogo legitima a hierarquia acadêmica e mostra que o lugar–escola não é compreendido como co-formador de professores.

Quando os estagiários chegam à escola, a professora Mell relata as características da turma. A conversa com os orientadores de ECS acontece quando eles estão na escola e na maioria das vezes, é informal, nos corredores da instituição, ou em diferentes espaços. Não tem uma reunião formal. A professora justifica a ausência de reunião, pelo fato dos professores supervisores já a conhecerem, o que facilita a indicação das suas turmas.

O diálogo como princípio da Educação Ambiental contribui para a problematização do contexto em que professores, alunos e licenciandos estão inseridos, para tanto é indispensável a partilha de saberes, a troca de opiniões e a construção coletiva das ações a serem desenvolvidas no ECS, “pois não se trata de um saber para se adaptar, mas para transformar os lugares de vivência, é um ato de constituição da cidadania de ambos” (RUPPENTHAL; DICKMANN, 2017, p. 128).

Ao narrar sobre a ausência de diálogo, a professora Ana diz que faltou diálogo com o professor supervisor de conteúdo, ocasionando um maior distanciamento entre eles, pois não a procurava para saber sobre o desenvolvimento do ECS. Ana conta que não houve nenhum contato com o supervisor de conteúdo e que só o viu na escola quando já estava indo embora, “*A preocupação do professor supervisor era em observar como a estagiária trabalhava o conteúdo*”.

Ainda sobre o desencontro institucional na relação entre as escolas de Educação Básica e a universidade no contexto do ECS, Barbosa e Grunennvaldt (2015) indicam que um dos fatores que poderá ocasionar o distanciamento entre as instituições seria o fato da escola e da universidade apresentarem noções diferentes sobre os processos de aprender e ensinar. A esse respeito, Ana considera o diálogo como essencial na relação entre as instituições, para não deixar passar questões importantes sobre o ECS. A falta de diálogo poderá prejudicar a relação da professora regente com os estagiários e com a universidade. Ela diz que conversou com a estagiária antes do ECS a respeito das observações e dos conteúdos. Ela afirma ainda,

que: “Foram muitos os momentos de diálogos sobre os conteúdos que seriam trabalhados no ECS”.

A presença dos supervisores na escola destina-se a observar as aulas desenvolvidas pelos estagiários para que possam fazer a avaliação. Nessa direção, a professora Bel afirma que o diálogo entre as instituições deveria ser mais efetivo sobre a avaliação do ECS e acerca da proposta pedagógica da escola, pois contribuiria tanto na formação dos futuros professores como na formação continuada dos docentes da escola.

Os estudos de Custódio (2010) coadunam com a ausência de diálogo entre as instituições narrados por Ana e Bel, pois em sua pesquisa a escola foi vista como local de colocar em prática a teoria aprendida na universidade. O distanciamento entre as instituições também foi um ponto de crítica ressaltado na pesquisa. A autora define a escola como um ambiente social de relações e interações, já a universidade ela considera como um espaço propício para o diálogo.

Kiara mostra a ausência de diálogo entre as instituições, pois não percebe a procura da universidade para dialogar com a escola sobre o desenvolvimento do ECS. Ela afirma que a iniciativa para o diálogo foi da coordenadora pedagógica da escola, pois “*precisávamos do respaldo da universidade para dialogar com as estagiárias, para elas seguirem a rotina da escola*”. Nesse caso, o diálogo se deu devido às dificuldades apresentadas pelas estagiárias durante o desenvolvimento do ECS.

Diante das narrativas apresentadas acerca da ausência do diálogo entre as instituições, importa destacar que a Ambientalização das relações sociais no ECS só poderá ser efetivada se ambas as instituições estiverem mais próximas na construção de ações coletivas e dialógicas, pois só assim a escola será reconhecida pelo seu potencial formador de professores. Para compreensão das relações sociais entre a escola e a universidade construídas no contexto dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS), cabe avançar na compreensão sobre a importância do diálogo entre os sujeitos envolvidos.

## **7.2 A importância do diálogo entre as instituições**

As coordenadoras pedagógicas e as professoras destacaram em suas narrativas o diálogo como elemento fundamental para o desenvolvimento do ECS, acreditam que é necessário efetivar o diálogo entre as instituições, inclusive durante o processo de ECS nas escolas de Educação Básica.

As professoras Ana e Bel narram que o diálogo da universidade com a escola ocorre quando os estagiários apresentam-se na escola para dar início ao processo de ECS, período em que as professoras orientadoras passam informações sobre o ECS para a escola, “*Geralmente a conversa inicial é com a coordenadora pedagógica da escola*” (Ana, 2019), “*As orientadoras da universidade passam informações sobre o que será realizado no ECS*” (Bel, 2019). Posteriormente, o diálogo se mantém entre a professora regente e os estagiários. A relação entre as instituições apresentada nas narrativas, refere-se às conversas e aos combinados para dar início ao desenvolvimento do ECS nas escolas.

Cabe analisar que enquanto ser humano, somos relacionais no mundo, assim como apresenta Dickmann e Carneiro (2019, p. 5) “o ser humano é relacional na consciência de estar no mundo, com o mundo e os outros: é ser de comunicação, não apenas de contato”. Assim, compreendo que as relações dialógicas são construídas entre pessoas pertencentes a grupos e classes distintas, o que implica interesses individuais e diferentes, baseado em relações de poder. Em defesa de uma Educação Ambiental crítica e transformadora, que só é possível coletivamente, por meio da dialogicidade, ou seja, o dialogar horizontalmente (LOUREIRO, 2019), o diálogo deve ser assumido como uma forma de atuação política, de respeito às subjetividades, de posicionamento crítico e de acolhida aos diferentes saberes e não apenas em formato de comunicado ou de anúncio de ações.

A análise das narrativas das participantes da pesquisa não mostrou os elementos constituintes (confiança, criticidade e humildade) do diálogo definido por Freire (2003), o que se mostra é uma conversa inicial entre professores da universidade com os representantes da escola, entre eles coordenadores pedagógicos e professores supervisores. Diante de tais reflexões, encontro consonância com as compreensões construídas por Hermann (2014a) ao problematizar o diálogo na hermenêutica filosófica de Gadamer como uma proposta de abertura ao outro.

Hermann (2014a, p.98) esclarece que “Diálogo provém do grego dia-logos, que significa por meio da conversa, ou seja, uma conversa recíproca entre duas ou mais pessoas”. Ela desnaturaliza a presença do outro e o par sujeito-objeto na modernidade ao considerar o diálogo como uma possibilidade de aproximação ao outro. Nas palavras da autora “A linguagem é uma forma de vida que permite uma abertura ao outro” (HERMANN, 2014a, p.145).

As professoras Bel e Mell destacam que o diálogo entre os envolvidos no processo de ECS é fundamental e que este ocorre mais no período de inserção dos estagiários na escola, “*Quando os estagiários chegam à escola, a professora conversa bastante e relata as*

*características da turma*” (Mell, 2019). Nesse sentido, Bel destaca a importância da conversa inicial dos estagiários com a coordenação pedagógica no período de inserção na escola. A esse respeito, Ana diz que na escola em que ela trabalha, a coordenação fica responsável pelo acolhimento dos estagiários na escola.

De acordo com as narrativas apresentadas o termo diálogo narrado pelas participantes da pesquisa, representa os encaminhamentos iniciais para o desenvolvimento do ECS, as trocas de informações sobre como o ECS deverá ocorrer nas escolas. É possível compreender que não há uma construção coletiva sobre a proposta de ECS com o reconhecimento dos saberes dos sujeitos que se encontram na escola. Na maioria das vezes a escola apenas acolhe os encaminhamentos apresentados pela universidade e pouco ou nada contribui na construção das ações do ECS.

Diante dessas questões, cabe questionar se essas conversas podem ser consideradas como diálogos estabelecidos entre as instituições. Freire em suas obras anuncia o diálogo como exigência existencial de pronunciamento da palavra, ou seja, de posicionamento crítico e reflexivo para agir no mundo, transformá-lo e humanizá-lo. Logo, o diálogo não é convencimento ou imposição de opinião, nem tão pouco o falar ao outro, mas a base para a construção de relações sociais sólidas de reflexão e ação coletiva para transformar a realidade.

Ainda em relação a proferir a palavra, Ruppenthal; Dickmann (2017, p.130) afirmam que a palavra existencializa o diálogo “pois se faz numa relação de comunhão, entre o eu e o tu, o diálogo é o pronunciamento que mulheres e homens fazem no mundo para transformá-lo”. Ao construir uma epistemologia na Educação Ambiental Freiriana, consideram como um dos legados de Freire a problematização das relações sociais para superação das relações verticais existentes, para isso o ato de dialogar sobre o contexto, contribui para construção de novos conhecimentos, a partir dos diferentes saberes.

Diante da reflexão dos autores, defendo, assim como a coordenadora pedagógica Kiara que *“A escola em diálogo com a universidade, vai possibilitar a reflexão das práticas escolares”*. Com isso, qualificará tanto o fazer docente, quanto a formação de professores. O diálogo efetivo com a universidade é sempre um desafio a ser conquistado. Ela narra que a escola precisa do apoio da universidade para dialogar com os estagiários, pois assim como expõe Loureiro (2019,p.51) *“o diálogo é exigência para potencializar os saberes que se entrecruzam, organizando suas práticas e possibilitando a criação livre do conhecimento”*.

Kiara entende o diálogo como primordial para formação dos estagiários e destaca que é preciso diálogo para formação da escola também, assim como sendo essencial para formação na universidade, *“Precisamos que exista diálogo entre as instituições”*, *“É preciso*

*institucionalizar bons exemplos de diálogos e parcerias entre a escola e a universidade*”. Ressalta, ainda, como uma de suas expectativas, um maior diálogo com os professores orientadores, pois acredita que eles precisariam estar mais presentes na escola, ouvir a coordenação, saber sobre o desenvolvimento do ECS, pedir um acompanhamento. Ela deposita expectativas de efetivação do diálogo entre as instituições, pois acredita que contribuirá tanto para a escola poder acompanhar mais de perto os estagiários e ajudar na formação dos indivíduos, quanto para a universidade ter conhecimento sobre as vivências escolares e a efetividade do planejamento realizado pelos estagiários.

Assim como Kiara, vejo a emergência em estreitar as relações entre as instituições formativas a partir da Ambientalização das relações sociais no ECS, sendo o diálogo um dos elementos fundamentais para essa Ambientalização, para tanto é indispensável a escuta, visto que “a fala e a escuta são momentos ativos e inseparáveis, pois o entendimento do sentido de algo se dá na relação entre os envolvidos, e não de um para o outro” (LOUREIRO, 2019, p. 52).

### **7.3 A escuta nas relações dialógicas**

A importância da escuta nas relações sociais entre as instituições formativas é destacada com potência pela coordenadora Kiara e pelas professoras Bel e Teresa. Para Kiara uma forma do diálogo entre a escola e a universidade tornar-se efetivo é através da valorização do coordenador pedagógico, por parte da universidade, “*O diálogo inicial da universidade deveria ser com a coordenação pedagógica*”. Ela afirma que é preciso mais diálogo com os orientadores, com a presença efetiva na escola, para ouvir a coordenação pedagógica e os professores da escola, pois o diálogo efetivo entre as instituições contribuirá na formação dos professores. O diálogo também deve ser essencial para a formação de professores realizada na universidade.

Na mesma direção, as professoras Bel e Teresa destacam a importância de ouvir os estagiários sobre a experiência vivenciada por eles no período de ECS, bem como as dificuldades que encontraram. Afirma que a professora regente e a coordenadora pedagógica da escola, também precisam ser ouvidas sobre o que observaram no período do ECS, “*A escuta auxilia na avaliação do ECS*” (Bel, 2019). Já, Teresa afirma que a universidade precisa ouvir o que a escola tem a dizer sobre o ECS, a respeito do que acontece no cotidiano da instituição, enquanto que a coordenadora pedagógica Kiara diz que a universidade precisa ouvir a equipe pedagógica da escola, pois percebe que a universidade não escuta e não

valoriza os saberes que são construídos na escola, “*Assim como a escola também não escuta a universidade*” (Kiara, 2019).

Para a existência de uma relação dialógica, Freire considera a escuta para além da capacidade auditiva e difere da pura cordialidade, pois “saber escutar requer que se aprenda a escutar o diferente” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p.160). A escuta é requisito para o diálogo. Ou seja, a dialogicidade, defendida por ele, se estabelece no exercício de escuta atenta ao que o outro diz, construindo assim uma relação de horizontalidade. A esse respeito, as narrativas apresentadas acerca da importância da escuta coadunam com as reflexões propostas por Hermann (2014) e Sorrentino *et al.* (2012).

Hermann (2014) afirma que o diálogo é um modo de aproximação e de abertura ao outro com disposição para ouvir, o que só irá acontecer se reconhecemos o outro, neste caso a universidade reconhecer a contribuição da escola como lugar de formação docente, rompendo e superando as relações verticalizadas ainda tão presente entre as instituições. Ou seja, a universidade legitimar o papel da escuta a partir dos ECS na formação de professores.

Ao problematizar a teoria do diálogo e a sua conexão com a Educação Ambiental, Sorrentino *et al.* (2012, p. 591) afirma que a Educação Ambiental realiza-se na relação com o outro, humano ou com as demais formas de vida existente em nosso Planeta. É na valorização dessas relações que a EA contribui em sua perspectiva de qualidade, cuidado e de responsabilidade com o próximo, “A educação ambiental dialógica traz humildade na escuta da pronúncia de mundo do Outro”.

Ao afirmar que diálogo é interação entre as pessoas, que trocam ideias e que se escutam, Loureiro (2019, p.52) diz que saber escutar “é um exercício constante de aprendizagem, respeito e humildade perante outro”. Ainda sobre essa reflexão, o autor afirma que:

O importante é que o participante explicita suas convicções e intenções, torne consciente o que traz previamente e reflita sobre isso, permitindo que a situação coloque algo de novo, levando a uma interpretação aberta ao outro (LOUREIRO, 2019, p.52).

A abertura ao outro irá se dar na medida em que há disponibilidade para ouvir e para aprender com os diferentes saberes, os quais são construídos no cotidiano da escola, logo o ato de dialogar sobre o contexto é uma forma precisa de construção de novos conhecimentos a partir dos diferentes saberes (RUPPENTHAL; DICKMANN, 2017).

Com base no estudo realizado para construção do Capítulo II desta Tese, o diálogo se mostra como um dos princípios e objetivos da Educação Ambiental em documentos oficiais internacionais, entre eles: Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. O tratado acrescenta que a EA deve promover a cooperação e o

diálogo entre os indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida (BRASIL, 1992). Da mesma forma, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) (BRASIL, 2005), defende o diálogo para convivência e paz, bem como a importância do diálogo entre os diferentes saberes.

Diante do exposto, aposto na Ambientalização das relações sociais no ECS, na perspectiva da Educação Ambiental crítica e transformadora, pela denúncia das contradições existentes nas relações entre as escolas de Educação Básica e a universidade no contexto dos ECS e propõe o avanço para uma prática de mudança e transformação dessas relações, na medida em que aposta no diálogo como mediador, considerando os diferentes saberes, tanto os construídos na escola como os saberes construídos na universidade, ambos articulados e problematizados contribuem na formação de professores.

Assim como Barbosa e Grunennvaldt (2015) sugerem parcerias mais colaborativas e menos hierarquizadas entre as instituições, a pesquisa de Aroeira (2014) contribui para projetarmos a Ambientalização das relações sociais no ECS de forma mais interativa e cooperativa, o que implica discussões acerca da formação de professores na perspectiva que considera o ECS como lugar de aprendizagem, escuta e diálogo, pois assim fortalecerá os vínculos entre as instituições para superação do distanciamento que se faz presente.

*“Faço minha história nas rotas de um mapa que está sempre sendo re-desenhado, que precisa estar sempre sendo re-desenhado, que nunca está pronto. Faço história somente por saber que sou contemporaneamente roteirista de um território que a muitos pertence, mas que é de cada um: a vida”.*

Pimentel, 1999.

## **A CONSTRUÇÃO DE COMPREENSÕES: O QUE SE MOSTROU NA PESQUISA**

A presente tese foi inaugurada com as palavras de Freire (2011) acerca da aprendizagem da escuta, pois compreendo que não é falando de cima para baixo que aprendemos a escutar, mas assim como afirma Freire, é escutando que aprendemos a falar com os nossos pares. A partir dessa reflexão iniciei o primeiro exercício de escrita desta tese, retomando os caminhos trilhados na profissão docente com disponibilidade para escutar meus pares que diariamente estão no contexto das escolas de Educação Básica construindo e reconstruindo saberes no cotidiano da sala de aula.

No decorrer de todas as etapas da pesquisa realizada no curso de Doutorado em Educação Ambiental (EA) tive a possibilidade, enquanto pesquisadora professora educadora ambiental, de (re) significar os caminhos trilhados na profissão docente para compreender os lugares de formação que contribuíram na minha constituição, revisitando a escola como lugar de pertencimento da profissão docente e assim fui entendendo o vivido a partir do sentido de lugar e compreendendo as circunstancialidades socioambientais que dão a ele corporeidade.

Os estudos oportunizados pelas disciplinas cursadas, nos grupos de pesquisa CEAMECIM- Grupo de Pesquisa Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática e CIPEA- Ciranda Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Ambiente, bem como as leituras sugeridas pelas professoras orientadoras, ampliaram meu modo ver e compreender o campo da EA e da formação de professores, sobretudo acerca dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS), despertando o olhar atento para compreensão das relações sociais construídas entre a escola e a universidade.

A escolha pelo tema de pesquisa não foi aleatória, pois a temática sempre esteve relacionada com a minha prática docente como professora das escolas de Educação Básica e atualmente professora no Ensino Superior, com atuação na orientação dos ECS nos cursos de licenciatura da FURG. As andanças entre a escola e a universidade contribuíram para o encontro com a interrogação fenomenológica: O que se mostra de Ambientalização das relações sociais nos Estágios Curriculares Supervisionados da FURG nas escolas de Educação Básica?

A investigação para compreensão e interpretação do objeto de estudo, respaldou-se na pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica-hermenêutica por entender que, como procedimentos metodológicos, a fenomenologia e a hermenêutica podem se articular, pois a fenomenologia apresenta como reflexão o que se mostra do fenômeno investigado, enquanto que a hermenêutica busca a compreensão e a interpretação do fenômeno.

A primeira investigação a ser realizada foi um estudo panorâmico da constituição histórica da Educação Ambiental. Essa pesquisa contribuiu para compreender o entrelaçamento da EA com o tema de pesquisa, ao (re) visitar os documentos oficiais e as políticas públicas que contribuíram para a constituição do campo da EA. O estudo mostrou como a EA vem se consolidando no ensino formal, com a proposição da inserção da dimensão ambiental como tema transversal e interdisciplinar. Com a investigação foi possível ampliar minha compreensão acerca das lutas, das conquistas e de alguns retrocessos atuais que estamos vivenciando no Brasil, inclusive acerca da ausência da EA na Base Nacional Comum Curricular, o que mostra um retrocesso em relação às políticas públicas em EA e a desvalorização profissional docente. Assim, posiciono-me contrária ao presente documento.

A construção das bases teóricas da pesquisa foi realizada a partir do método do Estado da Questão (EQ), o que possibilitou a investigação bibliográfica para a produção de informações dos principais temas da pesquisa, a saber: a compreensão dos processos de Ambientalização e a relação entre escola e universidade no contexto do ECS. O EQ contribuiu para (re) significar os entendimentos acerca do termo Ambientalização, sendo compreendido neste estudo como um processo a ser construído a partir dos princípios e objetivos da Educação Ambiental, em uma perspectiva crítica e transformadora, na medida em que rompe com as relações hierarquizadas entre escola e universidade. Já o EQ para compreensão da relação entre escola e universidade no contexto do ECS mostrou a emergência em ouvir os docentes que atuam nas escolas de Educação Básica, para compreensão dos seus saberes e perspectivas acerca do ECS.

Diante do Estado da Questão realizado, foi possível traçar os caminhos metodológicos da pesquisa. Lembrando que a metodologia de pesquisa ocorreu em duas etapas, sendo que a primeira foi a análise documental dos Planos de Ensino das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado - ECS dos 13 cursos de licenciatura da FURG, com o objetivo de identificar o que se mostra sobre as escolas de Educação Básica nos planos. A segunda etapa foi a entrevista narrativa com coordenadoras pedagógicas e professoras regentes das escolas de Educação Básica.

A respeito da análise dos Planos de Ensino, foi possível compreender que a escola de Educação Básica é destacada como lugar de pesquisa para o ECS, com inserções pontuais dos estagiários nas escolas e não como parceira na construção da proposta de ECS. Diante disso, acredito que para que ocorram processos de Ambientalização das relações entre a escola e a universidade, é indispensável à parceria entre as instituições, com ações dialógicas e

integradas, em que a escola, assim como a universidade seja protagonista na formação de professores.

A proposta da pesquisa–formação foi uma das opções metodológicas, por entender que o potencial pedagógico desse tipo de pesquisa contribui na construção de saberes para os sujeitos envolvidos no processo investigativo, assim pesquisadora e participantes da pesquisa constroem conhecimentos na medida em que problematizam e potencializam suas experiências como professores pesquisadores da sua prática docente. Os diálogos com as participantes da pesquisa foram norteados pela entrevista narrativa, o que permitiu que elas narrassem suas experiências em receber estagiários na escola.

O exercício de análise das narrativas foi realizado pela metodologia da Análise Textual Discursiva, a partir dos três elementos que a constituem: unitarização, categorização e produção de sínteses compreensivas. No conjunto das categorias finais o exercício de escuta, estudo e escrita reflexiva foram essenciais para a compreensão do fenômeno investigado. Assim, emergiram duas categorias: *Reconhecimento como mediador da relação entre escola e universidade no contexto do ECS* e *Diálogo como elemento basilar para Ambientalização das relações sociais*.

A escrita das categorias com interlocuções teóricas possibilitaram a compreensão do fenômeno, para tanto cabe retomar a questão de pesquisa, bem como os objetivos traçados no início da investigação:

- ✓ O que se mostra de Ambientalização das relações sociais nos Estágios Curriculares Supervisionados da FURG nas escolas de Educação Básica?

A análise das narrativas mostrou que há emergência em uma proposta dialógica e colaborativa entre a escola e a universidade, para tanto a universidade precisa reconhecer o potencial formador dos professores da escola, rompendo com ações hierarquizadas e burocráticas.

- ✓ Objetivo geral da pesquisa:

O objetivo geral foi compreender os processos de Ambientalização das relações sociais dos Estágios Curriculares Supervisionados no contexto das escolas de Educação Básica.

Acredito que o objetivo geral da investigação foi alcançado, pois todas as etapas da pesquisa possibilitaram compreender que é indispensável o reconhecimento da escola como lugar de formação docente, compreensão que requer reconhecimento efetivo e institucionalizado da universidade e das secretarias de educação.

✓ Objetivos específicos que foram elencados para esta investigação:

- identificar como se mostra: as escolas de Educação Básica nos Planos de Ensino das disciplinas de ECS dos cursos de licenciatura da FURG.

- compreender a Ambientalização das relações sociais nos Estágios Curriculares Supervisionados.

- identificar a contribuição da Ambientalização das relações sociais nos ECS para organização de práticas educativas e coletivas entre a escola e a universidade e para a formação de professores.

Conforme já mencionado, foi identificado que a escola é considerada como lugar de pesquisa para o desenvolvimento do ECS e não como parceria que participa coletivamente do planejamento a ser desenvolvido no ECS. Outra questão que cabe ser ressaltada, é que a pesquisa possibilitou compreender que é emergente o reconhecimento da escola como lugar de formação de professores para que os processos de Ambientalização se efetivem na perspectiva dialógica e coletiva. Dessa forma, a Ambientalização das relações sociais é defendida nesta pesquisa a partir do reconhecimento dos sujeitos que atuam nas escolas de Educação Básica, o que implica mudanças de atitudes, ou seja, ações colaborativas entre as instituições, as quais contribuirão na formação de professores a partir do desenvolvimento do ECS, tendo o diálogo e a escuta como elementos basilares para tal processo se efetivar.

✓ A tese produzida a partir da pesquisa:

Para que ocorram processos de Ambientalização dos ECS, é indispensável o reconhecimento das escolas de Educação Básica, enquanto lugar de produção do conhecimento da profissão docente, compreensão que requer fortalecer as relações dialógicas e coletivas entre a escola e a universidade, considerando suas especificidades, enquanto instituições formadoras de professores.

Por fim, cabe ressaltar que muitas foram as aprendizagens construídas durante todas as etapas de desenvolvimento do curso de Doutorado, entre elas a possibilidade de aprofundamento teórico a partir do campo empírico, com a articulação de dois campos do conhecimento: Educação Ambiental e formação de professores. Reitero que (re) pensar a minha atuação como pesquisadora professora educadora ambiental contribuiu para a reflexão da minha prática social nas instituições de ensino, reafirmando o meu compromisso com a formação de professores.

Importa demarcar que este estudo não se encerra por aqui, pois em tempos de retrocesso e depreciação da profissão docente, bem como de desrespeito às instituições públicas

educativas, a desvalorização dos profissionais da educação e a precarização dos espaços educativos, reforçam a emergência de se apostar em estudos e pesquisas no campo da formação de professores, pelo reconhecimento da sua prática social cotidiana nas instituições de ensino e também pelo papel transformador que a educação possui, enquanto ato político pedagógico, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, menos desigual, com sustentabilidade e acima de tudo ética.

## REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. Ambientalização das lutas sociais. O caso do movimento por justiça ambiental. **Revista estudos avançados**, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142010000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000100010). Acesso em: 16 nov. 2017.

ALARCÃO, Isabel. A formação do professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo. 5ª Ed. Cortez, 2007.

ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de; GALIAZZI, Maria do Carmo. A formação de Professores em Roda de Formação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 231, p. 386-398, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/550>. Acesso em: 14 fev.2018.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014. p.15-40.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In. ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

AROEIRA, Kalline Pereira. Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014, p.113-151.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ARRUDA, Taiane Oliveira de. **Estágio curricular supervisionado: o papel do professor regente da educação básica na formação inicial em Educação Física**. 2014. 108 f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas-UFPEL. Pelotas, 2014. Disponível em: [http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/2925/1/Taiane%20Oliveira%20de%20Arruda\\_Dissertacao.pdf](http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/2925/1/Taiane%20Oliveira%20de%20Arruda_Dissertacao.pdf). Acesso: 02 out.2017.

AVERSI, Tânia Lidia Ribeiro. **Ambientalização Curricular em cursos de Pedagogia de Instituições privadas do município de São Paulo: desafios e proposições**. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10259>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARBA, Clarides Henrich de. **Ambientalização Curricular no Ensino Superior: o caso da Universidade Federal de Rondônia - Campus de Porto Velho**. 2011. 310 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita

Filho, Araraquara, 2011. Disponível em: <repositorio.unesp.br/handle/11449/101539>. Acesso em: 23 jan. 2017.

BARBOSA, Edson Pereira; GRUNENVALDT, Ana Carrilho Romero. Estágio supervisionado: da intenção de aproximação aos (dês) encontros na relação universidade-escola. In: MELLO, Irene Cristina; GOMES, Luciane de Almeida; HARDOIM, Edna Lopes (orgs.). **Estágio curricular supervisionado de licenciaturas da UFMT**. Cuiabá: EDUFMT, 2015.

BARBOSA, Joaquin Goncalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: Liber Livro, 2010.

BEHREND, Danielle. Monteiro. **Os estudos no campo da Educação Ambiental para a compreensão da relação com os saberes escolares: uma escola com a comunidade**. 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011.

\_\_\_\_\_. Danielle Monteiro. **Formação inicial e continuada de professores (as): pensando práticas alfabetizadoras a partir do diálogo entre ensino, pesquisa e extensão**. Edital PROEXC/FURG 01/2012.

\_\_\_\_\_. Danielle Monteiro; GARCIA, Narjara Mendes. Considerações sobre o planejamento da prática educativa. In: BEHREND, Danielle Monteiro; GARCIA, Narjara Mendes. **Contribuições da Didática para a construção dos saberes Pedagógicos**. (Coleção cadernos pedagógicos da EaD) v.4. Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Rio Grande, 2012.

\_\_\_\_\_. Danielle. Monteiro; GALIAZZI, Maria do Carmo; SCHMIDT, Elisabeth. Brandão. **Movimentos constitutivos do CEAMECIM-Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática**. I Encontro de Pós-Graduação em Educação. Rio Grande, 2015. Anais. Rio Grande: FURG, 2015. CD ROM.

\_\_\_\_\_. Danielle Monteiro Behrend; COUSIN, Cláudia da Silva; GALIAZZI, M. C. **Base Nacional Comum Curricular: o que se mostra de referência à Educação Ambiental? Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, v. 23, p. 74-89, 2018.

BENITES, Larissa. Cerignoni. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades**. 180 f. Tese (Doutorado em Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012. Disponível em: <https://alsafi.ead.unesp.br/handle/11449/100442>. Acesso: 02 out.2017.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. **Declaração de Estocolmo sobre o meio ambiente humano – 1972**. Disponível em: [www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/\\_arquivos/estocolmo.doc](http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/estocolmo.doc). Acesso em: 16 jan.2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a **Política Nacional do Meio Ambiente**, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, p. 16509, 02 set. 1981. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/16938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16938.htm). Acesso em: 16 jan.2017.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 16 jan.2017.

\_\_\_\_\_. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**, de junho de 1992. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2017. ed. Ministério do Meio Ambiente, 1994. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea>. Acesso em: 16 jan.2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA**. Brasília: Coordenação Geral de Educação Ambiental. 1ª ed. Ministério do Meio Ambiente. 1994. Disponível em <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/programa-nacional-de-educacao-ambiental>. Acesso: 16 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 16 jan.2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC, SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Brasília, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm). Acesso em: 16 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Ambiental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde**. Secretaria de Educação Fundamental. 2.ed. volume 9. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer CNE/CES 09. Brasília: MEC/SEB, de 08 de mai. de 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> >. Acesso em: 17 Nov.2018.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 01, 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. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 02 out.2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. Brasília: Coordenação Geral de Educação Ambiental. 3ª. ed. Ministério do Meio Ambiente, 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/Daniele%20Monteiro/Downloads/pronea3.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 maio. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular.** Ensino Médio. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf). Acesso em: 10 maio. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de estágios. Nº 11.788/2008:** Dispõe sobre o estágio obrigatório e não obrigatório. Brasília/ DF2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm). Acesso em: 02 out.2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Brasília: Ministério da Educação /Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>. Acesso em: 16 jan.2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP Nº 2/2015:** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=17719&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=17719&Itemid=>). Acesso em: 02 out.2017.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani Filosofia da Educação Matemática segundo uma perspectiva fenomenológica. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo. (Org.). **Filosofia da Educação Matemática: fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas.** 1ªed. São Paulo: Editora UNESP, 2010, v. 1, p. 23-47.

\_\_\_\_\_. Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: BICUDO, Maria Aparecida (org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica.** São Paulo: Cortez, 2011a, p.11-28.

\_\_\_\_\_. Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análises. In: BICUDO, Maria Aparecida (org.) **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica.** São Paulo: Cortez, 2011b, p.41-52.

\_\_\_\_\_. Maria Aparecida Viggiani. Análise fenomenológica estrutural e variações interpretativas. In: BICUDO, Maria Aparecida (org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica.** São Paulo: Cortez, 2011c, p. 53-74.

\_\_\_\_\_. Maria Aparecida. KLÜBER, Tiago Emanuel. A questão de pesquisa sob a perspectiva da atitude fenomenológica de investigação. **Conjectura: Filosofia e Educação.** Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 24-40, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1949>. Acesso em: 14 fev. 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio. (Org.). **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

CARSON, Rachel. **Primavera silenciosa**. Livro *online*. Disponível em: [https://biowit.files.wordpress.com/2010/11/primavera\\_silenciosa\\_-\\_rachel\\_carson\\_-\\_pt.pdf](https://biowit.files.wordpress.com/2010/11/primavera_silenciosa_-_rachel_carson_-_pt.pdf). Acesso em: 23 jan. 2017.

CASCINO, Fábio. **Educação Ambiental: princípios, história, formação de professores**. São Paulo: Editora SENAC, 1999.

**CARTA DE BELGRADO**: Uma estrutura global para a Educação Ambiental, 1975. Disponível em: [http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt\\_belgrado.pdf](http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt_belgrado.pdf), Acesso em: 10 jan.2017.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; TONIOL, Rodrigo. F. Ambientalização, cultura e educação: diálogos, traduções e inteligibilidades possíveis desde um estudo antropológico da educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 1, p. 28-39. 2010. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3393>. Acesso em: 14 fev.2018.

\_\_\_\_\_. Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6ªed. São Paulo, Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. Isabel Cristina de Moura; SILVA, Rosane Souza de. Ambientalização do ensino superior e experiência da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. In: RUSCHEINSKI, et al. (Orgs.). **Ambientalização nas instituições de Educação Superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades**. São Carlos: USP, 2014.p.125-143.

CARVALHO, Luiz Marcelo de; CAVALARI, Rosa. Maria. F.; SANTANA, Luis. Carlos. O Processo de ambientalização curricular da UNESP-Campus de Rio Claro: diagnóstico e perspectivas. IN: GELLI, A. M. (Org.). **Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. 3**. Diagnóstico de la Ambientalización Curricular, Girona, v. 3, p. 171-207, 2003.

CHAIGAR, Vânia Alves Martins. **Com quantos Nós se faz um ReDE?** Um estudo sobre formação de professores/as no chão de Escolas Públicas pelotenses. 258 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2072>. Acesso em: 9 fev. 2018.

CHAIGAR, Vânia Alves Martins; SOARES, Luiz Paulo da Silva. Estéticas formativas e Interfaces Pedagógicas: narrativas e reflexões sobre uma experiência do Sul. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande. Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 142-161, junho, 2017. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/6898>. Acesso em: 9 fev.2018.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. Corporeidade e lugar: Elos da produção da existência. In: MARANDOLA Jr, Eduardo; HOLZER, Werther, OLIVEIRA Lívia de (org). **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

COLARES, Ioni Gonçalves. O Pibid na FURG. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; COLARES, Ioni. Gonçalves. (org.) **Comunidades Aprendentes de Professores**. O Pibid na FURG. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CORTES, Lailton Passos. **A dimensão ambiental na formação inicial de professores de Química**: estudo de caso no curso da UFBA. 313 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências. Universidade de São Paulo. São Paulo, USP/2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Daniele%20Monteiro/Downloads/Lailton\\_Passos\\_Cortes\\_Jr.pdf](file:///C:/Users/Daniele%20Monteiro/Downloads/Lailton_Passos_Cortes_Jr.pdf). Acesso em: 23 jan. 2017.

COSTA, Cesar Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Perspectivas interdisciplinares à luz de Paulo Freire: contribuições político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. In BATTESTIN, Cláudia; DICKMANN, Ivo (orgs). **Educação Ambiental na América Latina**. 1ed. Chapecó: Plataforma Acadêmica, 2018.

COUSIN, Cláudia da Silva, FREITAS, Diana Paula Salomão de, GALIAZZI, Maria do Carmo. **Das comunidades de prática, comunidades de aprendizagem para as comunidades aprendentes: uma aposta na formação continuada de professores de Ciências**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, VII; 2009 Florianópolis. Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis: ABRAPEC, 8 – 13 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Claudia da Silva. **Pertencer ao navegar, agir e narrar**: a formação de educadores ambientais. 207 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande 2010. Disponível em: <<http://argo.furg.br/?BDTD254>>. Acesso em: 14 fev.2018.

\_\_\_\_\_. Claudia da Silva Roda de formação de professores: O Pibid de Geografia em diálogo com o lugar-escola. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; COLARES, Ioni. Gonçalves. (org.) **Comunidades Aprendentes de Professores**. O Pibid na FURG. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

\_\_\_\_\_. Claudia da Silva. **O estágio supervisionado em Geografia como um locus que problematiza a identidade docente**: narrativas de constituição em roda. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves (orgs). Educação Geográfica memórias, histórias de vida e narrativas docentes. Salvador: EDUFBA, 2015.

COUTO, Mia. **Mensagem à comunidade Beirense**. Maputo, 2002. Disponível em: <http://www.macua.org/miacouto/Mensagemmiacoutobeira2002.htm>. Acesso em: 9 fev.2018

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário Etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

CUSTODIO, Cândida Maria de Sousa. **O papel da escola com a formação inicial do professor no momento de estágio**: limites, desafios e perspectivas. 73 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas-UFPEL. Pelotas, 2010. Disponível em: [http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1744/1/Candida\\_Maria\\_Sousa\\_Custodio\\_Dissertacao.pdf](http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1744/1/Candida_Maria_Sousa_Custodio_Dissertacao.pdf)73f. Acesso em: 02 out.2017.

DANIEL, Luana Amoroso. **O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de letras**. 152 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba- UNIMEP. Piracicaba, SP. 2009. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/MWHHLKIGEUBK.pdf>. Acesso em: 02 out.2017.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. “A escola como espaço sócio-cultural”. In: DAYRELL, Juarez T. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

**DECLARAÇÃO DE TBILISI**. Texto *online*. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/decltbilisi.pdf>. Acesso em: 16 jan.2017.

**DECLARAÇÃO FINAL DA CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – RIO+20: O Futuro que Queremos**. Organização das Nações Unidas (ONU). Resolução adotada pela Assembleia-Geral em 27 julho de 2012 – Resolução 66/288. Versão traduzida e revisada por Júlia Crochemore Restrepo e Daniel José da Silva. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/processos/61AA3835/O-Futuro-que-queremos1.pdf>. Acesso em: 31 jan.2017.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Autores Associados. Campinas, SP. 1997.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental, princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2004.

DIAS, Cleusa Maria Sobral Dias; GOMES, Vanise dos Santos, GALIAZZI, Maria do Carmo. Saberes e fazeres indenitários: a narrativa produzindo professores educadores ambientais. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 301-310, set./dez. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5777/4198>. Acesso em: 02 out.2017.

DICKMANN, Ivo; RUPPENTHAL, Simone. Educação ambiental freiriana: pressupostos e métodos. **Revista de Ciências humanas- EDUCAÇÃO**, v. 18, p. 117-135, 2017.

DICKMANN, Ivo; CARNEIRO, S. M. M. Paulo Freire e a formação de educadores ambientais. **Revista Cocar (ONLINE)**, v. 13, p. 278-306, 2019.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: **XIV ENDIPE**. Porto Alegre, RS, 2008.

FAZENDA. Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2010.

FURG, Universidade Federal do Rio Grande. **Projeto Pedagógico do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental** (PPGEA). Rio Grande: FURG. Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/index.php/regulamento.html>. Acesso em: 02 out.2017.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma Pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. Autonomia e reconhecimento: dois conceitos-chave na formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 7-12, jan-abr. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8663/0>>. Acesso em 30 de nov de 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação Pedagógica: Uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>. Acesso em: 02 out.2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 35ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Ana Lucia Souza; MACHADO, Maria Elisabete; SOUZA, Micheli Silveira. O diário de registros como instrumento de (trans)formação docente. In: **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, v.22, n.2, p.6-27, 2017.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de Ciências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_. Maria do Carmo; MORAES, Roque. Comunidades Aprendentes de professores: Uma proposta de Formação no Pibid-Furg. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; COLARES, Ioni Gonçalves. (org.) **Comunidades Aprendentes de Professores**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

\_\_\_\_\_. Maria do Carmo; COLARES, Ioni Gonçalves; PAULISCH, Vivian da Silva. Narrativas na docência: a formação acadêmico-profissional em exercício. In: GALIAZZI, Maria do Carmo, et al, (Orgs). **Narrativas na docência: a formação acadêmico-profissional em exercício**. Rio Grande, 2016. Ed.FURG.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em Educação. Métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Wasgthon Aguiar de Almeida. O estágio com pesquisa na formação do professor-pesquisador para o ensino de ciências numa experiência campesina. In: GOMES, Marineide de Oliveira (org). **Estágios na formação de professores**. Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011. p.47-78.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. São Paulo. Contexto, 2006.

GONZAGUINHA. Caminhos do coração. **Caminhos do coração**. EMI/Odeon, 1982. (cd)

GUERRA, Antônio Fernando Silveira et al. A temática ambiental e a sustentabilidade nos cursos de graduação da UNIVALI: caminhos para a ambientalização curricular na universidade. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, v. 1, p.121-134, maio 2014. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/4435>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

GUERRA, Antônio Fernando Silveira et al. Saberes e Fazeres do processo de Ambientalização na Educação Superior. In: FIGUEIREDO, Mara Lúcia; et al. (Orgs.). **Educação para Ambientalização Curricular: diálogos necessários**. 1ª ed. São José: ICEP, 2017, p. 23-42.

GUIMARÃES, Mauro. **A Dimensão Ambiental na Educação**. 1. ed. Campinas: Papirus, 1995.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Caio. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GRÜN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papirus. 1996.

GRÜN, Mauro. A importância dos lugares na Educação Ambiental. **Revista eletrônica Mestrado Educação Ambiental**. ISSN 1517-1256, v. especial, dezembro de 2008. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3384/2030>. Acesso: 16 nov.2017.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo: Racionalidade da ação e racionalidade social**. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2012. Vol. I.

HAMMES, Care Cristina, FORSTER, Man Margarete dos Santos, CHAIGAR, Vânia Alves Martins. Formação de professores, integração curricular e a Geografia. O lugar escola como espaço de acontecimento. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Orgs.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Mediação, 2014.

HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. In: **De camino al habla**. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1987.

HEIDEGGER, Martin **Ser e tempo**. Trad. Marcia Sá Cavalcanti Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002.

HERMANN, Nadja. **Ética & educação: outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014a.

HERMANN, Nadja. A questão do outro e o diálogo. **Revista Brasileira de Educação**, v.19, n.57, 2014b.

HONNETH, Axel. **Reificación**: um reconhecimento. E1. Ed. Buenos Aires: Kaatz, 2007.

JOSSO, Marie-Chistine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em [https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a\\_tranfor2.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf). Acesso: 02 out.2017.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNYENT, Mercè; GELI, Anna Maria; ARBAT, Eva. Características de la ambientalización curricular: Modelo ACES. In: JUNYENT, Mercè; GELI, Anna Maria; ARBAT, Eva (Orgs.). **Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores**. Proceso de Caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. Girona: Universitat de Girona – Red ACES, 2003. v. 2, p. 15-32.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.

KITZMANN, Dione Iara Silveira; ASMUS, Milton Luis. Ambientalização Sistêmica – do currículo ao socioambiente. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 269 – 290, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/kitzmann-asmus.pdf>. Acesso em: 24 de setembro 2016.

LARROSA, Jorge Bondia. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção: Experiência e Sentido.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge University Press, 1991.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito prazer, sou a educação ambiental, seu novo objeto de estudo sociológico. **I Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Meio Ambiente e Sociedade**. GT: Teoria e Meio Ambiente. Indaiatuba, 2002. Disponível em [http://www.anppas.org.br/encontro\\_anual/encontro1/gt/teoria\\_meio\\_ambiente/Philippe%20Pomier%20Layrargues.pdf](http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro1/gt/teoria_meio_ambiente/Philippe%20Pomier%20Layrargues.pdf). Acesso em: 02 Out.2017.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para que a Educação Ambiental encontre a educação. In: LOUREIRO, Carlos Frederico. **Trajectoria e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A dimensão freireana na Educação Ambiental. In LOUREIRO, Carlos Frederico; TORRES Juliana Rezende. **Educação Ambiental**: dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2014.

LEITE LOPES, José Sérgio. Sobre processos de "ambientalização" dos conflitos e sobre dilemas da participação. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre-RS, 12, nº 25, p. 31-64. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832006000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832006000100003). Acesso em: 16 nov.2017.

LESSA, Sergio. **O revolucionário e o estudo** - Por quê não estudamos? São Paulo: Instituto Lukács, 2014

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da Escola**: Teoria e Prática. 6ªed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, Maria Socorro Lucena; AROEIRA, Kalline Pereira. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, Marineide de Oliveira (org). **Estágios na formação de professores**. Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011. p. 117-133.

LOUREIRO, Carlos Frederico. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_, Carlos Frederico. B. **Sustentabilidade e Educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO. Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental**: questões de vida. São Paulo: Cortez, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

MARANDOLA Jr., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de. **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 4. ed. Vozes. Petrópolis, RJ, 2008.

MAZZOCATO, Ana Paula Facco. **O Professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física do CEFD/ UFSM**: Constituição, concepção, orientação e contribuição. 104 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. Santa Maria, RS/2014. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7163>. Acesso em: 02 Out.2017.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. **O estado da questão**: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, Joao Batista Carvalho; NOBREGA TERRIEN, Silvia Maria (Org.). Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010. (Coleção Métodos de Pesquisa).

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; SILVEIRA, Clarise Santiago. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 41, n. 27, p. 219-243, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4008>. Acesso em: 16 nov. 2017.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

\_\_\_\_\_. Antônio. Nova Escola. A revista do Professor. **Entrevista**. Ed. Abril. Ano. 2003, p.23.

\_\_\_\_\_. Antônio. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo: Associação Nova Escola, Edição 142, mai. 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 06 jun. 2018.

OLIVEIRA, Maíra Gesualdo de. **Cursos de Pedagogia em Universidades Federais brasileiras: políticas públicas e processos de Ambientalização Curricular**. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2011. Disponível em: <[repositorio.unesp.br/handle/11449/90087](http://repositorio.unesp.br/handle/11449/90087)>. Acesso em: 23 jan. 2017.

OLIVEIRA, Livia de. O sentido do lugar. In: MARANDOLA Jr, Eduardo; HOLZER, Werther, OLIVEIRA Livia de (org). **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ORSI, Raquel Fabiane Mafra. **Ambientalização Curricular: Um diálogo necessário na Educação Superior**. ANPED-SUL 10. Florianópolis, 2014. Anais. Florianópolis: UDESC, 2014. p. 1-14. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/291-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/291-0.pdf). Acesso em: 24 de setembro 2016.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Deslocamentos, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil. In: GOMES. Marineide de Oliveira. (org). **Estágios na formação de professores**. Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p.79-98.

PAVESI, Alessandra; FARIAS, Carmen R. O; OLIVEIRA, Haydée Torres. Ambientalização da Educação Superior como aprendizagem institucional. **Revista ComScientia Ambiental**. Curitiba, 2 sem. 2006. Disponível em: <[http://www.comscientia-nimad.ufpr.br/2006/02/acervo\\_cientifico/outros\\_artigos/artigo\\_sandra\\_pavesi.pdf](http://www.comscientia-nimad.ufpr.br/2006/02/acervo_cientifico/outros_artigos/artigo_sandra_pavesi.pdf)>. Acesso em: 07/06/2018.

PEREIRA, Jocilene Gordiano Lima Tomaz. **O Estágio Curricular como Espaço de Híbridação entre Teoria x Prática no Curso de Pedagogia**. Curitiba, 2016. 356 f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Gradua o em Educa o. Universidade Federal do Paraná. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br> .Acesso em: 07/10 /2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Forma o de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma. Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-32.

\_\_\_\_\_, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 5<sup>a</sup>ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Os (des) caminhos das políticas de formação de professores.** O Caso dos Estágios Supervisionados e o Programa de Iniciação à docência: Duas faces da mesma moeda? In: 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Anais.... (Sessão Especial Subárea 3/ GTs 04, 08,12, 16, 19,24). Acesso em: 27 jun. 2019.

PIMENTEL, Lucia. Gouvêa. **Limites em Expansão** – Licenciatura em Artes Visuais. Belo Horizonte, Brasil: C/Arte. 1999.

PINTO, Maria Das Graças Gonçalves. O Estágio em um Curso de Pedagogia: significados para quem já é professora. **Cadernos Educação-** UFPEL (online) v. 49, p. 43-59, 2014.

\_\_\_\_\_. Maria Das Graças Gonçalves. Dizeres e saberes dos/nos Estágios Curriculares. In: Marta Nörnberg. (Org.). **Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional.** 01ed. Pelotas-RS. Oikos, 2017, v. 01, p. 73-94.

REDE ACES. **Red de Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores.** 2000. Disponível em: < <http://www.mapama.gob.es/es/ceneam/recursos/quien-es-quien/aces.aspx> >. Acesso em: 16 nov. 2017.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental?** 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; SANTOS, Edméa. Pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos na cibercultura: tecendo a metodologia com um rigor outro. **Revista. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 295-310, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/3676/2574>. Acesso em: 16 nov. 2017.

RINK, Juliana. **Ambientalização Curricular na Educação Superior:** tendências reveladas pela pesquisa acadêmica brasileira (1987-2009). 2014. 254 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000937435&go=x&code=x&unit=x>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

RODRIGUES, Cae. **A Ambientalização curricular da Educação Física nos contextos das pesquisas acadêmicas e do ensino superior.** 290 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos/2013. Disponível em <https://www.ri.ufs.br/bitstream/riufs/1679/1/EducacaoPesquisaEnsino.pdf>. Acesso em: 23 jan.

RODRIGUES, Cicera Sineida Dantas. **Tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária:** Narrativas de professores formadores. 259 f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, 2016. Disponível em: [http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Tese\\_CICERA%20SINEIDE%20DANTAS%20RODRIGUES.pdf](http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Tese_CICERA%20SINEIDE%20DANTAS%20RODRIGUES.pdf). Acesso em: 02 Out.2017.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe.** Rio de Janeiro, Editora Agir, 2005. Aquarelas do autor. 48ª edição / 49ª reimpressão. Tradução por Dom Marcos Barbosa. 93 páginas.

SANTINELO, Paulo Cesar Canato; ROYER, Márcia Regina; ZANATTA, Shalimar Calegari. A Educação Ambiental no contexto preliminar da Base Nacional Comum Curricular. **Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 11, n. 6, p. 104-115, jul./dez. 2016. Disponível em < file:///C:/Users/clpic/Downloads/EA%20na%20BNCC. pdf>. Acesso em 23 jan. 2017.

SANTOS, Mário .Ferreira. **Dicionário de filosofia e ciências culturais I-S**. v. 3. São Paulo: Ed.Matese. 1963.

SANTOS, Ederson Miranda. **Educação Ambiental no Ensino de Química: propostas curriculares brasileiras**. 147 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista- UNESP. Campus Rio Claro, 2012. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90214/santos\\_ems\\_me\\_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90214/santos_ems_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 23 jan. 2017.

SANTOS, Tatiana Fruscalso dos. **A escola de educação básica e a formação inicial em pedagogia: um estudo de caso**. 86 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3826/1/466438.pdf>. Acesso em: 02 Out.2017.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura (Orgs.). **Educação Ambiental: pesquisas e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Mariana Dias da. **A Ambientalização curricular no curso de formação de professores de Ciências e Biologia na percepção dos licenciandos**. Dissertação (Mestrado). 110 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2745/6479.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 jan. 2017.

SILVA, Dayane dos Santos. **Ambientalização curricular em cursos de Ciências Biológicas: o caso da Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba**. 131f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/ Câmpus de Rio Claro/ 2016. Disponível em: <http://200.145.6.238/handle/11449/144352>. Acesso em: 23 jan. 2017.

SILVEIRA, Denise Nascimento. **O Estágio Curricular Supervisionado na Escola de Educação Básica: Diálogo com professores**. 186 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo/RS. 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2093/DeniseSilveiraEducacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 Out. 2017.

SORRENTINO, Marcos; ANDRADE, Daniel Fonseca de. LUCA. Andréa Quirino de. O Diálogo como objeto de Pesquisa na Educação Ambiental. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 589-606, maio/ago. 2012.

SORRENTINO, Marcos; PORTUGAL, Simone. **Educação Ambiental e a Base Nacional Comum Curricular**. 2015. Disponível em: <http://ixfba->

ivecea.unifebe.edu.br/wiew/information/downloads-consulta-publica/3.pdf. Acesso em: 13 jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/14.pdf>

SOUSA, Ana Lourdes Lucena. **Percepção da Escola-campo sobre o Estágio Curricular Supervisionado em Biologia**: contribuições para a avaliação curricular. 168 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará- UFC/2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3409>. Acesso em 02 Out, 2017.

SOUZA, Moacir Langoni. **Histórias de professores de química em Rodas de formação em rede**: Colcha de Retalhos Tecida em Partilhas (d)e Narrativas. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Rio Grande/ RS, 2010. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/2848>. Acesso em: 23 jan. 2017.

STRECK, Danilo; REDIN Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TEIXEIRA, Cristina; TORALES, Marília. Andrade. A questão ambiental e a formação de professores para a educação básica: um olhar sobre as licenciaturas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. especial, n. 3, p. 127-144, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe3/a09nspe3.pdf>. Acesso em: Acesso em: 20 jan. 2018.

TORALES. Marília Andrade. A formação de educadores ambientais e o papel do sistema educativo para a construção de sociedades sustentáveis. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, v.32, p. 266-282, jul./dez. 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/5543-15702-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/5543-15702-1-PB%20(3).pdf). Acesso em: 23 jan. 2017.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Reconhecimento do outro**: teorias filosóficas e formação docente. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Londrina-PR. Eduel, 2013.

VILELA, Bárbara Tatiane da Silva. **Tecendo reflexões sobre a Ambientalização curricular na formação de professores** Ciências/ Biologia. 139 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2014. Disponível: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede/bitstream/tede2/5438/2/Barbara%20Tatiane%20da%20Silva%20Vilela.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2017.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. New York-EUA: Cambridge University Press, 2001.

ZANOTTA, Patrícia Anselmo. **Reconhecimento e Competência: Dimensões da Formação Integral no Ensino Técnico Integrado**. Tese de Doutorado–Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Rio Grande, março de 2018.

**Apêndice 1**  
**Unidades de Significado (Aversi, 2015)**

Codificação	Unidades de significados
Aversi1	Título: Ambientalização curricular em cursos de Pedagogia de instituições privadas do município de São Paulo: desafios e proposições
Aversi 2	Essa pesquisa teve como objetivo identificar e analisar nos projetos pedagógicos, no discurso e na prática de coordenadores e docentes de cursos de Pedagogia, desafios e proposições no sentido da inserção da temática ambiental na formação inicial de professores.
Aversi 3	O referencial teórico utilizado constituiu-se de pesquisas que revelam processos de <i>ambientalização curricular</i> , bem como da contribuição de autores do campo da educação ambiental e da formação de professores
Aversi 4	O <i>lôcus</i> da pesquisa foram quatro instituições privadas do município de São Paulo e este recorte se deu por ser o setor privado responsável por formar e colocar no mercado de trabalho grande parte do contingente de profissionais que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na capital do Estado.
Aversi 5	[...] pode-se inferir que os cursos de Pedagogia, na tentativa de abarcar tantas demandas formativas (GATTI, 2014, p. 39) têm tratado as questões socioambientais de modo também superficial e que, se houvesse uma melhor <i>ambientalização curricular</i> , ou seja, “um processo de incorporação de conteúdos, enfoques e perspectivas metodológicas voltadas para a temática ambiental nos currículos da educação superior” (RINK, 2014, p. 25) as/os egressas/os desses cursos estariam mais aptas/os a inserir e a conduzir discussões sobre a temática com seus alunos.
Aversi 6	Em síntese, este conjunto de estudos pode auxiliar a compreensão de que práticas na direção da <i>ambientalização curricular</i> estão ainda em construção, visto que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental constituem uma política pública recente e que os cursos tentam se organizar, na urgência possível, em função de determinações legais.
Aversi 7	No âmbito do ensino superior, o processo de <i>Ambientalização Curricular</i> , de acordo com a autora (RINK, 2014), poderia ser definido como um processo de reorganização do currículo tendo em vista a proposição de intervenções que integrem a temática socioambiental aos conteúdos e práticas educativas.
Aversi 8	Importa agora, portanto, verificar como <i>ambientalização curricular</i> se materializa, ou seja, de que maneira ela é operacionalizada, como os professores abordam a temática, que conteúdos selecionam, que referenciais estabelecem, que modalidades pedagógicas utilizam, de que estratégias e instrumentos lançam mão e, finalmente, que tendências político-pedagógicas aparecem nos Planos de Ensino, nos discursos.
Aversi 9	As proposições no sentido de incrementar a

	<i>Ambientalização curricular</i> no curso de Pedagogia,[...] pontam para a gestão do coordenador como principal responsável por desencadear o processo de <i>ambientalização curricular</i> , para o rompimento ou a transgressão da estrutura disciplinar como forma de garantir a interdisciplinaridade, a utilização de metodologias ativas [...]
Aversi10	Conhecer os sujeitos envolvidos no processo de <i>Ambientalização curricular</i> e os desafios que enfrentam no seu cotidiano, nessa e em outras dimensões formativas, mostrou que operar mudanças não é tão simples quanto me parecia.
Aversi 11	A análise do conjunto de dados revelou que a grande exposição de problemas ambientais, na mídia eletrônica, tem contribuído para a relevância adquirida pelo tema nos cursos de formação de professores.

**Apêndice 2**  
**Unidades de Significado (Oliveira, 2011)**

<b>Codificação</b>	<b>Unidades de significados</b>
Oliveira 1	Título: Cursos de Pedagogia em Universidades Federais Brasileiras: políticas públicas e processos de <i>ambientalização curricular</i>
Oliveira 2	buscamos, neste trabalho, analisar projetos político-pedagógicos de cursos de Pedagogia, na tentativa de identificar possíveis processos de <i>ambientalização curricular</i> de cursos de universidades federais brasileiras bem como analisar documentos oficiais que explicitam propostas e políticas de inserção da temática para a formação de professores, no sentido de tentar entender as relações entre os projetos dos cursos de pedagogia e as políticas públicas para o setor.
Oliveira 3	Mediante pesquisas encomendadas as instituições e especialistas da área, como o censo escolar e o mapeamento sobre a <i>Ambientalização</i> dos currículos nas instituições de ensino superior, é possível perceber a amplitude que a temática ganhou na última década.
Oliveira 4	Entre alguns estudos relacionados a processos de incorporação da dimensão ambiental nos currículos está o elaborado pela Rede de <i>Ambientalização Curricular</i> dos Estudos Superiores (ACES).
Oliveira 5	No âmbito de um projeto que ocorreu entre 2000 e 2004, essa rede, formada por universidades brasileiras e estrangeiras, arrolou uma série de características que podem ser identificadas quando se busca perceber o grau de “ <i>ambientalização</i> ” de um currículo.
Oliveira 6	O termo <i>ambientalização</i> se refere às tendências e predisposições aparentes nos currículos para abordagens que

	possam garantir, entre outras, a perspectiva de aspectos relacionados à dimensão ambiental nas instituições escolares.
Oliveira 7	A inserção da temática ambiental na formação inicial de professores, além da importância e necessidade contemporânea frente à “crise ambiental”, parece ser fundamental enquanto fator que congrega aspectos sociais, econômicos, políticos e axiológicos, possibilitando a formação de intelectuais críticos e agentes de transformação social[...]
Oliveira 8	Responsável pela formação de profissionais que irão atuar e interferir em diferentes contextos, dentre estes o contexto escolar, a universidade pode ser caracterizada como um importante espaço estratégico no processo de ambientalização da sociedade.

### Apêndice 3 Unidades de Significado (Rodrigues, 2013)

Codificação	Unidades de significados
Rodrigues 1	Título: A ambientalização curricular da educação física nos contextos da pesquisa acadêmica e do ensino superior
Rodrigues 2	O objetivo central dessa pesquisa gira em torno da seguinte questão: considerando a dimensão global do acontecimento ambiental e a consequente tendência à ambientalização dos currículos, quais são os desenvolvimentos particulares desses processos no campo da educação física nos contextos da pesquisa acadêmica e do ensino superior?
Rodrigues 3	Consideramos para a análise dos processos de ambientalização da educação física no contexto da pesquisa acadêmica artigos científicos que propõem diálogos/investigações revelando possíveis encontros entre os discursos ambientais e os discursos da educação física publicados em periódicos científicos.
Rodrigues 4	Para a análise dos processos de ambientalização da educação física no contexto do ensino superior consideramos disciplinas que se propõem a discutir as questões ambientais em cursos/programas de educação física de Universidades Federais brasileiras.
Rodrigues 5	Os dados foram analisados em diálogo com os referenciais teóricos da pesquisa que abordam, de maneira geral: (a) a caracterização da problemática socioambiental enquanto campo de forças e a compreensão dos elementos em torno da legitimação e institucionalização da dimensão ambiental; (b) as teorias do currículo e os processos de ambientalização curricular no ensino superior; (c) a contextualização histórica de movimentos que ocorrem no encontro entre o campo da educação física e do campo ambiental.
Rodrigues 6	A análise interpretativa dos dados e o enfoque sociológico da pesquisa permitem a identificação de símbolos e estruturas que formam a base para a constituição de saberes/conhecimentos associados a processos/propostas de

	inserção da dimensão ambiental na educação física, especialmente no âmbito da pesquisa e do ensino.
Rodrigues 7	Segundo Carvalho e Toniol (2010), “ambientalização” seria o processo de internalização da questão ambiental nas esferas sociais e na formação moral de indivíduos, processo que pode ser identificado na própria emergência de questões e práticas ambientais ou como um fenômeno novo na reconfiguração de práticas e lutas tradicionais que incorporam aspectos ambientais.
Rodrigues 8	A investigação enfoca o desenvolvimento do processo de Ambientalização no encontro entre o campo da educação física e o campo ambiental nos contextos da educação física e o campo ambiental nos contextos da pesquisa e do ensino.
Rodrigues 9	Para análise dos processos de Ambientalização da educação física no âmbito do ensino consideramos disciplinas que se propõem a discutir as questões ambientais em cursos/ programas de educação física no ensino superior brasileiro.
Rodrigues10	[...] há um conjunto relevante de pesquisas que enfocam a Ambientalização dos currículos, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de conteúdos que têm proximidades com temáticas ambientais em diferentes cursos de formação superior.
Rodrigues11	[...] apesar do aparente consenso sobre a importância de se preservar o caráter transversal da educação ambiental nos processos de Ambientalização curricular, a almejada transversalidade ainda está distante dos cursos de formação de professores do ensino superior.

**Apêndice 4**  
**Unidades de Significado (Santos 2012)**

<b>Codificação</b>	<b>Unidades de significados</b>
Santos 1	Título: Educação Ambiental no Ensino de Química: propostas curriculares brasileiras.
Santos 2	O termo ambientalização curricular refere-se às tendências e predisposições aparentes nos currículos para abordagens que possam garantir, entre outras, a perspectiva de aspectos relacionados à incorporação da dimensão ambiental nos documentos curriculares.
Santos 3	objetivo desta pesquisa é analisar quais aspectos da temática ambiental estão incluídos nas propostas curriculares atuais apresentadas em nível federal, pelo Ministério da Educação, e em nível estadual, pelas Secretarias Estaduais de Educação, especificamente para o ensino de Química no Ensino Médio
Santos 4	A presente pesquisa destaca-se por sua natureza qualitativa, por seu propósito de obter dados descritivos por meio da análise de documentos curriculares de Química produzidos em âmbito nacional, estadual e distrital.
Santos 5	Observamos que os documentos curriculares de Química vêm passando por um importante processo de ambientalização curricular, que pode vir a contribuir para a abertura de possibilidades de reflexão e discussão das questões socioambientais nas práticas educativas.

Santos 6	O processo de ambientalização curricular pode carregar consigo uma força de mudança, mas também, com ela, podemos trazer os “perigos” ligados à produção de novos poderes e saberes
Santos 7	consideramos a necessidade do aprofundamento nas discussões em torno das questões socioambientais, tornando-se fundamental para este aprofundamento uma maior reciprocidade entre as dimensões de conhecimento, valorativa e política.
Santos 8	a construção curricular de Química para o Ensino Médio atual vem passando por um processo de “ambientalização curricular”, no qual os aspectos relacionados com temática ambiental vêm sendo considerado com maior frequência ao longo dos discursos curriculares.
Santos 9	No nosso entendimento, processos educativos que tenham como prerrogativa a formação do sujeito para o exercício pleno da cidadania devem criar possibilidades que propiciem a formação de pessoas que tenham consciência dos direitos e deveres inerentes a uma sociedade democrática
Santos 10	Entre alguns estudos relacionados a processos de Incorporação da dimensão ambiental nos currículos está o elaborado pela Rede de Ambientalização Curricular dos Estudos Superiores (ACES).
Santos 11	Essa rede foi constituída no âmbito de um projeto desenvolvido entre 2000 e 2004, no qual participaram universidades brasileiras e estrangeiras. A Rede ACES propôs uma série de dez características que poderiam ser vistas como indicadoras nos currículos, de processos de ambientalização curricular.
Santos 12	No caso da nossa pesquisa, consideramos apenas aspectos propostos pela Rede ACES que nos remetessem a análise dos discursos curriculares coletados e não à aspectos relacionados com a execução das propostas curriculares em âmbito escolar. Desta forma, vale a pena salientar que o material elaborado pela Rede ACES não foi utilizado como referencial metodológico, mas sim como aporte teórico para interpretarmos as questões associadas com a “ambientalização curricular”.
Santos 13	Consideramos, no entanto, como um desafio para os professores o desenvolvimento de práticas pedagógicas que tenham como princípio a interdisciplinaridade, uma vez que o trabalho docente disciplinar acaba se desenvolvendo de forma isolada, não existindo uma consonância entre os conhecimentos e as abordagens trabalhadas nas diferentes disciplinas constituintes na organização curricular da escola. Além dessa prática de trabalho isolado culturalmente instalada no cotidiano escolar, não percebemos políticas concretas de apoio e incentivo aos docentes para a prática interdisciplinar.
Santos 14	A escola apresenta-se como espaço privilegiado para a formação e o desenvolvimento do ser humano.
Santos 15	Temos de pensá-la (escola) como um espaço de múltiplas metodologias, procedimentos, novas tecnologias e,

	sobretudo, como lugar essencial do saber elaborado, produzido socialmente. Temos sempre de aperfeiçoá-la para que as novas gerações se apropriem dos conhecimentos já produzidos e dêem continuidade nos questionamentos complexos e fundamentais sobre as relações socioambientais.
Santos 16	[...] torna-se fundamental um estudo não só dos documentos curriculares oficiais, mas também adentrar em uma pesquisa que procure entender melhor a produção, a organização e a execução dos currículos produzidos pelos próprios sistemas escolares.
Santos 17	Consideramos essa perspectiva como fundamental para a construção de um processo educativo que possibilite a formação de um sujeito crítico e emancipatório

**Apêndice 5**  
**Unidades de Significado (Silva, 2014)**

<b>Codificação</b>	<b>Unidades de significados</b>
Silva 1	A ambientalização curricular no curso de formação de professores de Ciências e Biologia na percepção dos licenciandos
Silva 2	A presente pesquisa teve como objetivo verificar qual a percepção dos discentes quanto à ambientalização curricular de uma instituição de ensino superior.
Silva 3	Com a análise dos resultados [...] os discentes da instituição não a percebem de forma mais efetiva em suas atividades e vivências acadêmicas
Silva 4	[...] propomos neste estudo, olhar para o processo de Ambientalização curricular do ensino superior por meio da perspectiva dos alunos
Silva 5	[...] nos propomos a identificar a presença da ambientalização no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Silva 6	Considerando as pesquisas realizadas pode-se inferir que elas apontam que as questões ambientais estão diretamente relacionadas com momentos de reflexão que as escolas e universidades atravessa e com confrontos com as dificuldades que os currículos atuais apresentam para entender às novas demandas para formação de professores.
Silva 7	Ao realizar o levantamento bibliográfico do que se tem pesquisado sobre ambientalização curricular nos diferentes níveis de ensino pode-se perceber que a dificuldade da inserção efetiva da temática ambiental faz parte da realidade de algumas instituições e de algumas graduações no país e que é perceptível que independente do curso ou da instituição pesquisada os processos que regem a Ambientalização curricular no ensino ainda acontece de forma fragilizada, incipiente revelando a falta de capacitação dos docentes que hoje atuam nas IES de todo país para dialogar com aspectos como a educação ambiental ou a sustentabilidade na formação de professores.
Silva 8	[...] percebe-se também que a maioria das pesquisas estudou a ambientalização curricular na dimensão do currículo

	prescrito e não do currículo em ação[...] quase nenhuma leva em consideração a visão dos alunos no processo [...]
Silva 9	Os licenciandos entrevistados entendem Ambientalização curricular de maneira mais ampla e complexa e que os mesmos não percebiam essa perspectiva no currículo da universidade, o mesmos ressaltaram que a
Silva 10	Outro fator importante na Ambientalização curricular é a participação efetiva do aluno na construção da sua aprendizagem desenvolvendo atitudes, valores e competências que lhe permitiram agir e, possivelmente, transformar a realidade em que vivem.

**Apêndice 6**  
**Unidades de Significado (Silva, 2016)**

<b>Codificação</b>	<b>Unidades de significados</b>
Silva 1	Título: Ambientalização curricular em cursos de Ciências Biológicas: o caso da Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba Dayane dos Santos Silva
Silva 2	Na presente pesquisa buscou-se compreender o processo de Ambientalização Curricular nos cursos de Ciências Biológicas oferecidos pela Universidade Federal de Campina Grande/Paraíba, bem como identificar elementos das características da Red Aces que podem sugerir um processo de Ambientalização Curricular nesses cursos.
Silva 3	O processo de inserção das questões ambientais nos espaços educativos, bem como na universidade, passou a ser denominado de “Ambientalização”.
Silva 4	Dentre as iniciativas, que se voltam para o processo de Ambientalização Curricular, está o projeto de “Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores” (Aces).
Silva 5	Em contexto nacional, apenas algumas dissertações ou teses são denominadas pelos autores como pesquisas de Ambientalização Curricular, e um número ainda mais reduzido de estudos se volta para os cursos de Ciências Biológicas.
Silva 6	[...] teve como objetivos: a) compreender o processo de ambientalização curricular nos cursos de Ciências Biológicas oferecidos pela Universidade Federal de Campina Grande/PB e b) Identificar as características de Ambientalização Curricular elaboradas pela Red Aces que estão presentes nesses cursos.
Silva 7	Com o desenvolvimento da pesquisa, pretendeu-se contribuir para o campo da Educação e da Educação Ambiental, especificamente para a formação inicial e continuada dos profissionais de Ciências Biológicas, a partir da investigação e problematização da presença da temática ambiental nos currículos dos cursos, assim como, possíveis contribuições para elaboração de currículos ambientalizados.
Silva 8	Para analisar os documentos selecionados e as entrevistas foi utilizado o referencial teórico referente ao processo de Ambientalização e Ambientalização Curricular no ensino superior, tal como as características da Red Aces, e autores

	da área de currículo.
Silva 9	Como já apontado, a inserção da dimensão ambiental nos espaços de educação formal, bem como nas IES, foi denominada como “processo de ambientalização”. O termo está vinculado tanto à inserção da temática ambiental quanto à da sustentabilidade, que passa a ser enfatizada entre as temáticas ambientais nas IES, que se propõem, de algum modo, a incorporar as discussões sobre a problemática ambiental (SÁENZ, 2014, p.13).
Silva 10	Diante das iniciativas apresentadas de ambientalização na educação superior, se destaca tanto a importância do envolvimento coletivo nessas experiências abrangendo gestores, funcionários, alunos e professores tanto no <i>campus</i> como um todo, quanto nos espaços curriculares.
Silva11	Diante das diversas possibilidades que envolvem a construção de um processo de Ambientalização Curricular, determinados autores que desenvolvem trabalhos sobre a temática, constroem alguns entendimentos, conceitos ou noções
Silva12	[...]nessa pesquisa, se entende que a ambientalização curricular consiste na inserção de elementos da relação sociedade-natureza no currículo.
Silva13	Ao se pensar o processo de Ambientalização, cabe destacar que a abordagem, ou não, da temática ambiental no currículo não está vinculado apenas a uma possível resistência por parte dos professores, mas se constitui enquanto desafios[...]
Silva14	As experiências que envolvem a inserção da temática ambiental, tanto a partir das ações por parte dos alunos, quanto dos professores, tornam-se espaços importantes que possibilitam a abertura para discussão dessa temática e consequente ampliação do processo de Ambientalização a partir dos centros estudantis, projetos, eventos acadêmicos, entre outros, no <i>campus</i> e que constitui a formação docente.
Silva15	A partir da análise do processo de Ambientalização Curricular da UFCG, percebeu-se que esse não pode ser compreendido enquanto um movimento linear, mas, sim, contraditório, no qual a incorporação das temáticas ambientais tanto pode ser decorrente das políticas nacionais ou internacionais, influenciadas por grupos com perspectivas mais críticas, quanto podem refletir posicionamentos menos críticos relativos à problematização da realidade.
Silva16	[...] o processo de Ambientalização Curricular, nos cursos de Ciências Biológicas investigados, não se restringe apenas à incorporação da temática ambiental nas ementas das disciplinas, mas, como um fenômeno complexo exige envolvimento e articulação das iniciativas que se voltam para essa temática entre docentes, alunos e direção dos centros universitários.
Silva17	Autores como Ruscheinsky, Guerra e Figueiredo (2015) ressaltam que a inserção da questão ambiental na esfera curricular contribui para que “[...] os cidadãos compreendam e contribuam para resolver os dilemas referentes às questões ambientais, seja como questão social, seja pelas implicações que trazem ao ambiente, como

	um todo, suas escolhas e o seu modo de consumo” (p.34).
--	---

**Apêndice 7**  
**Unidades de Significado (Vilela, 2014).**

<b>Codificação</b>	<b>Unidades de significados</b>
Vilela 1	Título: Tecendo reflexões sobre a Ambientalização curricular na formação de professores de Ciência/ Biologia
Vilela 2	Tendo em vista que o fenômeno da ambientalização curricular é uma preocupação nas universidades brasileiras, a presente pesquisa discute os aspectos acerca de como acontece a incorporação da dimensão ambiental no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).
Vilela 3	As professoras relataram suas concepções, experiências e expectativas e anseios quanto a Ambientalização em curso da UFRPE.
Vilela 4	Entendemos que a ambientalização curricular se reveste de sentido mais amplo, mais proativo do que reativo, quando observado do ponto de vista docente.
Vilela 5	Levar o leitor a pensar conosco nos processos de Ambientalização curricular não como algo dado por meio de legislação ou pressão social, apenas, mas pensar nesses processos como os professores, coordenadores, pesquisadores [...] entremeiam seus conhecimentos, atitudes, vivências e perspectivas.
Vilela 6	Essa pesquisa buscou olhar para ambientalização curricular do ensino superior através da perspectiva docente, sendo estes atores sociais que influenciam e são influenciados diretamente pelas novas demandas requeridas pela sociedade e muitas vezes impostas ao campo da educação
Vilela 7	Neste estudo percebemos a ambientalização curricular como uma teia de sentidos
Vilela 8	A educação ambiental entra no contexto da Ambientalização curricular como um caminho um fio condutor dos processos de Ambientalização
Vilela 9	Nesta pesquisa adotamos como conceito de Ambientalização curricular a proposta sugerida por Kitzmann e Asmus (2012) onde ambientalização curricular é um processo que induz mudanças no currículo visando inserir temas socioambientais aos seus conteúdos e práticas.
Vilela10	No âmbito do ensino superior, os processos de Ambientalização curricular refletem em propostas educativas que reorganizam os saberes acadêmicos na busca de integrá-los com a interface entre sociedade e ambiente.
Vilela11	Ao observar os processos de ambientalização curricular é notório que eles são acompanhados pela produção de políticas educacionais voltadas à inserção da Educação Ambiental nos currículos do ensino formal.
Vilela 12	Buscando as pesquisas realizadas sobre ambientalização curricular no ensino superior, pudemos inferir que esse processo integra a realidade de algumas instituições e de algumas graduações no país.

Vilela 13	Procuramos ao longo desta pesquisa compreender como ocorre o fenômeno da ambientalização curricular no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UFRPE
Vilela 14	A EA no contexto da ambientalização curricular se comporta como uma agente mobilizador viável para a internalização da questão ambiental por parte da sociedade e dos meios de comunicação.
Vilela 15	Ao atentar para o que as pesquisas recentes de Ambientalização curricular revelam, ousamos fazer, tirar algumas conclusões sobre o tema.
Vilela 16	Os trabalhos desenvolvidos dentro dessa perspectiva da ambientalização curricular se referem a este processo enquanto inserção da educação ambiental no contexto acadêmico
Vilela 17	Esta pesquisa foi ao encontro da compreensão da Ambientalização curricular enquanto fenômeno situado [...]
Vilela 18	Ratificamos a importância dos processos que visem a ambientalização curricular das universidades, em especial dos cursos de licenciaturas enquanto responsáveis pela formação de futuros professores da rede básica de ensino.
Vilela 19	[...] a falta de formação ambiental dos docentes como um fator limitante para que ocorra a ambientalização curricular [...]
Vilela 20	[...] as principais vivências de ambientalização curricular vem por meio das vivências no próprio campus além da extensão universitária.
Vilela 21	[...] é imprescindível que haja alterações na forma como estamos conduzindo a ambientalização curricular. Acreditamos que mais diálogos devem existir entre a comunidade acadêmica (alunos, professores, coordenadores, técnicos e reitores) para que possamos oferecer cursos de formação inicial cujo os componentes curriculares estejam alinhados com, a problemática socioambiental garantindo a formação mais ampla, igualitária e condizente com as necessidades específicas da docência

### Apêndice 8

#### Unidades de Significado (Cortes Júnior, 2013)

<b>Codificação</b>	<b>Unidades de Significados</b>
Cortes Júnior 1	Título: A dimensão ambiental na formação inicial de professores de Química: estudo de caso no curso da Universidade Federal da Bahia. UFBA
Cortes Júnior 2	Esta pesquisa teve como objetivo investigar a dimensão ambiental na formação inicial de professores de Química na Universidade Federal da Bahia.

Cortes Júnior 3	Nosso referencial teórico e metodológico está baseado nas representações sociais de Moscovici, na teoria do núcleo central de Abric e nas perspectivas de Educação Ambiental de Sauv�e e Loureiro.
Cortes Júnior 4	Acreditamos que para que ocorra a Ambientaliza�o curricular de fato no curso � necessário o envolvimento de toda comunidade acadêmica, principalmente dos professores formadores e que o projeto pedagógico seja traduzido em a�oes educativas presentes nas distintas disciplinas do curso
Cortes Júnior 5	A Rede (Aces) propõe que a ambientaliza�o curricular envolva a estrutura curricular dos cursos, os planejamentos de ensino, as normas e dinâmicas institucionais e os projetos e processos de investiga�o e extensão
Cortes Júnior 6	Foram realizadas 9 entrevistas semiestruturadas, individualmente com docentes formadores do curso de Licenciatura em Química.
Cortes Júnior 7	Durante as entrevistas buscamos identificar as representa�es sociais de educa�o ambiental, percep�es de EA na Licenciatura em Química da IES, possíveis contribui�es das disciplinas do curso e sugestões de Ambientaliza�o curricular.
Cortes Júnior 8	Foram entrevistados 7 alunos da gradua�o em Química, formandos na licenciatura.
Cortes Júnior 9	Para análise foi utilizado a Análise Textual Discursiva- ATD.
Cortes Júnior 10	De maneira geral podemos perceber que os professores entrevistados não apresentaram em suas falas uma preocupa�o a priori relacionada � educa�o, porém relataram perspectivas interessantes que deverão ser consideradas nos processos de Ambientaliza�o do curso.

### Apêndice 9

#### Unidades de Significado (Arruda, 2014)

Codifica�o	Unidades de significados
Arruda 1	Título: Estágio curricular supervisionado: o papel do professor regente da Educa�o básica na forma�o inicial em Educa�o Física.
Arruda 2	O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) � um componente curricular obrigatório, previsto em lei e de característica fundamental nos cursos de forma�o de professores. � um momento para se aproximar da realidade escolar, estabelecendo rela�es e a�es que contribuam para a sua forma�o docente.
Arruda 3	Entre essas rela�es, enfatiza-se a conexão com o professor regente da escola onde o acadêmico irá realizar suas práticas.
Arruda 4	[...] objetivou-se nesse trabalho analisar, na perspectiva do professor regente de Educa�o Física da Educa�o Básica, qual o seu papel na forma�o inicial dos estagiários.
Arruda 5	O caminho metodológico escolhido foi uma abordagem qualitativa, sendo que a coleta de dados foi realizada em duas etapas distintas: a primeira com a aplica�o de um questionário fechado a vinte e sete professores regentes das

	redes municipal, estadual e federal de educação; e a segunda constituída por entrevista semiestruturada realizada com seis professores regentes destas redes.
Arruda 6	O ECS, de acordo com Pimenta e Lima (2006), também é, acima de tudo, um campo de conhecimento que permite a interação dos cursos de formação inicial com os estabelecimentos onde acontecerão as práticas educativas.
Arruda 7	[...] sabemos que formar-se professor é algo bastante complexo e não podemos de forma alguma desconsiderar a importância da Instituição de Ensino Superior (IES) nesse contexto. Ao mesmo tempo, sabemos que, em grande parte, o local onde a práxis do futuro professor ocorrerá é a escola de Educação Básica e parece-me que uma formação inicial que não articule os saberes produzidos nos bancos da academia com os da escola acabará por mostrar-se deficiente.
Arruda 8	Pensar a escola de Educação Básica como co-formadora dos futuros professores torna-se essencial para objetivar uma transformação construtiva na educação de nosso país, afinal é a partir dela que a tão esperada mudança no cenário educacional efetivamente ocorrerá. É lá que poderá ser feita uma avaliação da formação inicial obtida pelos nossos novos professores.
Arruda 9	A escola de Educação Básica deve participar da formação do acadêmico, futuro professor durante o período formativo, como parte integrante e fundamental deste processo.
Arruda 10	Durante o período do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) fica mais evidente a relação entre IES e escola-campo de estágio. Com relação a uma parceria entre essas duas instituições durante este momento particular da formação acadêmica.
Arruda 11	[...] a escola vem a mostrar que seu papel vai muito além de espaço de aplicação de saberes oriundos das academias. É nesse ambiente
Arruda 12	[...] o que deve ser levado em conta não é a supremacia de uma instituição em relação à outra (IES e escola), mas uma parceria produtiva entre as duas. É na relação entre os pares que se constrói e se partilha saberes, salientando que essa troca pode ser positiva para ambos os lados – professor experiente e professor em formação.
Arruda 13	Mas concordo com Daniel (2009) ao acreditar que para que uma relação entre essas duas instituições seja viável é preciso que se pense além, que se estabeleçam projetos de parceria e convênios de forma oficial entre essas duas instituições formadoras.
Arruda 14	A escola de Educação Básica necessita também se sentir parte fundamental na construção de uma educação transformadora. Ocorrendo isso, esta poderá lançar juntamente com a IES um olhar crítico a respeito da formação dos futuros professores, apontando caminhos, convidando a experimentar o novo, auxiliando na resolução de problemas e, acima de tudo, permitindo que o acadêmico sinta que o espaço da escola será acolhedor e propício para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Arruda 15	[...] entendo que se torna fundamental a inserção de outro profissional habilitado para dividir algumas responsabilidades com o orientador da IES. Este profissional pode certamente ser o professor regente da escola-campo de estágio, que além de ser essencial para manter o elo entre IES e escola de educação Básica, é também fonte de segurança para o estagiário, que poderá contar com sua experiência pedagógica para orientação a respeito de dificuldades encontradas e até mesmo para sugestões que visem contribuir na formação deste futuro professor.
Arruda 16	O que deve ficar claro tanto para os estagiários quanto para os professores regentes é que estes não devem nunca se ver como rivais ou algo do tipo, muito pelo contrário, acredito veementemente que esta situação deve ser um momento de troca em que os dois podem sair ganhando, pois todos nós temos algo a aprender e a ensinar.
Arruda 17	São inúmeras as interações possíveis (e necessárias!) entre o professor regente e o estagiário, mas para isso é imprescindível que o professor da escola sinta-se parte da formação do acadêmico, conheça seu papel e saiba como pode contribuir nesse processo.
Arruda 18	Ao se valorizar os saberes da prática, no entanto, não quer dizer que estamos desvalorizando os saberes disciplinares ou “teóricos”. Ao contrário. Entendo que os saberes profissionais são construídos de forma que ao realizar sua atividade profissional o professor reflita, embasado teoricamente, e possa modificar – se necessário – sua prática de forma a alcançar seus objetivos.
Arruda 19	Entendo que para que se alcance realmente uma parceria formativa entre IES e escola de Educação Básica através do professor regente que recebe estagiários, é necessário que haja uma maior articulação
Arruda 20	Uma melhor definição da função dos professores regentes durante o período em que estes recebem estagiários em suas classes ajudaria na compreensão de sua importância na formação deste acadêmico, assim como iria ao encontro do que consta na legislação a respeito do estágio, havendo uma parceria entre IES e escola-campo.
Arruda 21	[...] os professores regentes, em sua maioria, relataram que a relação (universidade e escola) existente é completamente informal, pelo fato de os orientadores das IES muitas vezes terem sido seus professores durante a época da faculdade. Portanto, existe uma relação amistosa, mas não necessariamente profissional ou de complementaridade na formação do estagiário.
Arruda 22	[..] entendo ser o ECS um momento interessante para que haja uma aproximação destas duas instituições, buscando alternativas que aliviem possíveis tensões existentes entre si e os dois espaços consigam se compreender e constituir efetivamente como formadores de professores;
Arruda 23	há que se pensar também que para que a escola participe realmente como co-formadora dos futuros professores é necessário que, além de vontade das duas instituições de ensino, estabeleçam-se também políticas públicas que

	<p>tenham o professor regente e a escola como espaço formativo extremamente fértil.</p>
Arruda 24	<p>temos um impasse, onde nem a escola parece compreender (ou conhecer) a determinação da legislação relacionada ao ECS, nem a IES aparenta contribuir para tornar essa parceria possível.</p>
Arruda 25	<p>[...] entendo que o fato de os professores regentes nem sempre se verem como formadores, ou co-formadores de outros professores esteja muito ligado à falta de participação de modo geral que ele tem no processo do ECS.</p>
Arruda 26	<p>Sendo assim percebe-se que ter um profissional experiente ao lado auxiliando e apoiando durante o ECS é essencial para que o acadêmico sintam-se mais confiante e consigam agregar muitas coisas positivas em sua formação profissional. Mas para que isso seja possível é necessário também que o professor regente esteja disposto a estabelecer esse tipo de relação com o estagiário, de confiança, de auxílio e de parceria.</p>
Arruda 27	<p>o professor regente ainda não se considera co-formador do estagiário, fato que provavelmente está ligado à sua pequena ou nula participação em discussões e decisões a respeito do ECS com a Instituição de Ensino Superior (IES). Sentindo-se fora do planejamento, da execução e da avaliação do ECS, o professor regente também não se sente parte integrante deste processo de formação.</p>

**Apêndice 10**  
**Unidades de Significado** (Benites, 2012)

<b>Codificação</b>	<b>Unidades de significados</b>
Benites 1	<p>Título: O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades</p>
Benites 2	<p>A pesquisa aborda o universo da formação de professores sob a perspectiva do estágio curricular supervisionado em Educação Física, tendo como questão central como o professor-colaborador se torna um formador no âmbito do estágio.</p>
Benites 3	<p>Os participantes do estudo são cinco professores-colaboradores de estágio da cidade de Rio Claro que recebem os estudantes em caráter oficial de estágio profissional e nove estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física da UNESP/RC.</p>
Benites 4	<p>A legislação vigente (BRASIL, 2008) prioriza e normatiza o estágio, colocando diretrizes para a parte cedente (universidade), concedente (escola), entre outros pontos que configuram os direitos e deveres no estágio profissional. Porém, fica em aberto a formação do professor-colaborador, bem como a articulação entre a universidade e a escola, do ponto de vista didático-pedagógico.</p>
Benites 5	<p>Os professores-colaboradores se apoiam em suas experiências e em toda a sua trajetória vivenciada, do momento da formação inicial até o presente momento e como</p>

	foram se adaptando e se adequando a função de receber estagiários.
Benites 6	Para tal, o estágio curricular supervisionado se apresenta como elemento ímpar na construção do professor. Contudo registra-se certo descompromisso com esse momento ao compreender, de maneira generalizada, um duelo de culturas distintas, pois a universidade se desobriga do real compromisso na formação do futuro professor para com a escola tendo em vista a preponderância da ciência. A escola, por sua vez, se desobriga da formação de seus futuros profissionais, não intervindo ou esperando que a universidade supervisione os estágios e corrija a situação de ensino dentro de seu espaço de atuação.
Benites 7	Dentre os envolvidos destaca-se o professor-colaborador, figura ainda em construção no cenário brasileiro e sem terminologia própria, podendo ser encontrado como tutor, mentor, associado, preceptor, participante, orientador, parceiro, enfim vários termos que muitas vezes querem dizer apenas que se trata do professor que recebe os estagiários, mas que trazem concepções a respeito desta função vindo os como imprescindíveis para o momento do estágio. 4
Benites 8	Porém, o professor-colaborador é antes de tudo professor. Alguém que foi forjado pela sua constituição profissional e que possui saberes, competência e experiências relacionadas a um universo profissional e pessoal. É um profissional que passou pela profissionalização de suas atividades e que apresenta traços e ranços de uma disputa quase que invisível pela detenção e controle da atividade exercida.
Benites 9	[...] o professor-colaborador foi lapidado por um sistema de
Benites 10	O professor-colaborador é identificado por ser professor, pelas condutas adotadas, pela postura, pelo modo de agir e se expressar, pela maneira como organiza seu espaço de trabalho, toma decisões e reflete ou não sobre suas ações. Contudo, na grande maioria das vezes não existe um reconhecimento por serem formadores de futuros professores ficando atrelados a condição do ensino e não da formação.
Benites 11	Se por um lado existe a dimensão na qual esse professor colabora com o momento do estágio, pois orienta e dá oportunidades para os estagiários realizarem suas intervenções, por outro tem-se a noção que esse professor acaba sendo visto como um agente de formação, criando, muitas vezes, por parte dos estagiários expectativas a respeito das suas impressões, olhares, dicas, sugestões e conselhos.
Benites 12	Cria-se assim um duplo olhar para a figura do professor-colaborador. O primeiro conceitua o professor e sua adjetivação como colaborador, como aquele que recebe estagiários e o segundo como um professor responsável por parte da formação de novos professores. Porém, a primeira vertente não é suficiente para caracterizar a segunda. A relação não se traduz pela automaticidade na qual todo professor-colaborador é um formado.
Benites 13	o professor-colaborador passa a trabalhar no universo da formação inicial. Sendo assim, a discussão que perpassa esse ponto é justamente sobre o reconhecimento desta função e se

	existe a profissionalização e um profissionalismo que permita o professor agir como tal; como formador.
Benites 14	Tanto a escola quanto o professor-colaborador, ainda caminham na direção de se reconhecerem e se constituírem como partícipes do processo de formação inicial. Trata-se de um universo particular, marcado pela tradição, mas incorporado e vivido por meio da visão de mundo de seus participantes.
Benites 15	Tornar-se um professor-colaborador é acrescentar em suas tarefas a responsabilidade de auxiliar futuros professores em suas experiências didático-pedagógicas.
Benites 16	Quando um professor passa a ser um colaborador ele não recebe financeiramente por participar do momento do estágio, não possui uma adaptação na sua carga horária ou contrato de trabalho para que destine sua atenção ao enquadramento dos estagiários, não é retribuído pelo tempo destinado a “auxiliar outro profissional”, ou seja, o professor, simplesmente, agrega mais uma responsabilidade.
Benites 17	O que se apresenta como marcante é o fato de no Brasil não se ter claro o papel dos professores-colaboradores e muito menos o perfil esperado. Os dados desta pesquisa se direcionam para uma esfera que podemos chamá-la de sócioafetiva, pois os professores-colaboradores, de maneira geral, tem um perfil de “cuidadores” dos estagiários.
Benites 18	Os professores-colaboradores concebem o estágio como importante para a formação do professor e como um espaço de troca, mas também o veem como uma oportunidade de estarem próximos da universidade ou mesmos dos estagiários que constantemente trazem exemplos de atividades diferenciadas para a prática docente.
Benites 19	Para o fortalecimento entre os envolvidos no estágio, é necessário ter o princípio de um trabalho comum, com o outro, um acolhimento do trabalho num esforço para resolverem os problemas, tendo dentro deste contexto um objetivo comum, a divisão das tarefas, conseguirem se comunicar, ter dinâmica de trabalho e respeitarem a hierarquia das funções sem que isso comprometa o envolvimento dos participantes.
Benites 20	Compreendendo a pedagogia como algo que tem como um de seus objetivos fundamentar, ordenar, sistematizar determinado conteúdo/atividade, além de refletir sobre o mesmo e posicionar-se frente a um conjunto de habilidades, no qual se pode pautar para agir dentro do processo educativo. Nesse sentido, percebo que o estágio necessita de uma pedagogia.
Benites 21	O professor-colaborador foi compreendido como alguém que é formado para ser professor, mas que em dado momento de sua carreira passou a receber estagiários por boa vontade ou camaradagem. Ele não possui formação específica para tal função; apresenta dúvidas e anseios com relação a intervenção e a retroalimentação dos estagiários, preferindo adotar uma posição de não ingerência, mas se constitui como uma referência em termos de segurança para o estagiário.
Benites 22	Os saberes que ele possui são evidenciados por meio de

	posturas e gestos, tendo como polo de conhecimento para a orientação de suas ações o saber experiencial.
Benites 23	o estudo considera que o professor passa a ser um professor-colaborador a partir de sua experiência, vivências, características pessoais e profissionais que os tornam sensíveis a esse viés da formação inicial. Se há uma formação ou processo de profissionalização desse papel/função, ele ocorre nos moldes da “escola de ofício” decorrentes da observação e experiência, ou seja, aprende fazendo.
Benites 24	registra-se a necessidade de formação para esta função, bem como o reconhecimento de seu papel como formador de professores. Ser um formador nessa função não significa, necessariamente, ser um bom professor, mas alguém que tem compreensão específica desse processo. Como encaminhamento propõe-se uma reorganização do estágio a partir de uma epistemologia da prática profissional, reconhecendo no professor-colaborador um formador e o profissional imprescindível para o tornar-se professor.

### Apêndice 11

#### Unidades de Significado (Custódio, 2010)

Codificação	Unidades de significados
Custódio 1	Título: O papel da escola com a formação inicial do professor no momento de estágio: limites, desafios e perspectivas
Custódio 2	Esta pesquisa buscou conhecer, via Estágio Curricular, se a escola-campo de estágio, na perspectiva da equipe diretiva, dos professores e dos próprios estagiários, contribui para a formação inicial do professor oriundo de Instituições de Educação Superior.
Custódio 3	O estudo foi realizado numa escola pública de ensino fundamental e médio, na cidade de Pelotas, RS. Algumas questões decorrentes balizaram o estudo, tais como: de que tipo e como se caracteriza a possível contribuição da escola-campo de estágio? Como efetivamente tem se construído a relação escola-campo e IES
Custódio 4	[...] cabe destacar o grande impacto provocado pelas políticas públicas quando atribuem à escola o papel de co-responsável pela formação dos futuros professores ao receberem alunos estagiários em seu espaço
Custódio 5	Nessa compreensão, o espaço educacional é uma realidade desafiante, já que a escola interage com a heterogeneidade dos públicos escolares, que hoje a frequentam, o que poderá provocar a necessidade de um olhar mais atento às diferentes maneiras de compreensão do mundo, do conhecimento e das relações pessoais. 1
Custódio 6	observo a Escola como objeto de debates diversos. Discute-se e escreve-se sobre seu espaço na sociedade, seu tempo, sua função, suas normas, seus valores e seus saberes sistematizados, o que a define como um espaço democrático ou não.

Custódio 7	Nessa perspectiva, arrisco-me a definir a escola como um ambiente social, de interações e de realizações humanas, em que seus pares se identificam entre si.
Custódio 8	Quanto à universidade deve ser pensada como um espaço propício para o diálogo, já que é uma instituição social, a serviço da sociedade em que se situa. No caso específico da formação de professores, cabe, sim, à universidade produzir e organizar uma maneira de sentir, de pensar e de agir, na sua formação iniciante, na construção de sua identidade, ou seja, de implantar um projeto de qualificação docente. Cabe à universidade, portanto, apresentar-se como fator de transformação social, e oferecer condições ao acadêmico, na sua formação inicial, para construir-se professor.
Custódio 9	Nesse aspecto, a escola pode ser o lugar adequado para estabelecer princípios e conteúdos de formação e de qualificação profissional dos professores. O que não diminui a importância do papel da universidade, a quem cabe à formação em nível superior, uma vez que esta instituição dispõe de ferramentas teóricas e metodológicas para fazer avançar as investigações e as pesquisas educacionais. Sem essas formulações, entretanto, a prática se esvazia.
Custódio 10	Nesse aspecto, ambas as instituições podem, pelo sentimento de parceria, promover a construção de espaços, por meio do Estágio Curricular Supervisionado, que pode proporcionar-lhes condições de intercâmbio para suas relações.
Custódio 11	A questão que se coloca, entretanto, diz respeito ao fato de, normalmente, a relação entre escola e universidade, no tocante à formação de professores, mais especificamente no momento do estágio, reduzir à Universidade a responsabilidade pela formação, e à Escola, a responsabilidade por receber os estagiários. Esse fato denota uma visão simplificada do que vem a ser a formação inicial do professor, do papel do estágio, bem como do papel da Escola nesse contexto.
Custódio 12	Ressalto ainda que ao evidenciar o papel da escola na formação do futuro docente, faço a defesa dessa instituição, especialmente no momento do estágio, como instituição com possibilidade de realizar um trabalho cooperativo, complementar e, que isso é também “formar professores”.
Custódio 13	Portanto, a escola também contribuiria para a formação inicial dos futuros professores, como lugar de reflexão, de encontro entre professores e alunos, de possibilidades de ensino e de aprendizagem, de construção do conhecimento compartilhado, e, até de confrontos entre as diversidades que perpassam a escola.
Custódio 14	Portanto, da premissa que o estágio pode produzir conhecimento teórico-prático necessário para os cursos de formação docente, bem como para as escolas-campo de estágio, embora essa dimensão, via de regra, seja pouco reconhecida.
Custódio 15	o Estágio Curricular Supervisionado pode ser, além de atividade prática, uma atividade teórica de conhecimento, de fundamentação, de diálogo e intervenção na realidade social, no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e

	da sociedade, por meio da educação. Quanto à dimensão prática, não pode ficar reduzida à execução de tarefas, ou a uma ação sem reflexão teórica.
Custódio 16	É nesse espaço, sobretudo, que esse acadêmico pode instigar a realidade escolar por meio de conhecimentos que adquiriu da universidade, pelos ensinamentos do curso de formação, buscando contribuir com a escola-campo e aprofundar um trabalho mais integrado junto ao professor titular.
Custódio 17	A escola-campo, portanto, pode ser um espaço para o futuro professor construir características próprias sobre a docência, ainda que tenha a existência singular de sua própria história, uma vez que, a docência se trata de uma atividade humana, em constante movimento.
Custódio18	a formação inicial, tanto na escola, quanto na universidade, terá que auxiliar o estagiário a tomar consciência desse novo papel que irá desempenhar na escola campo de estágio, o que significa que deverá assumir uma nova postura, com atitude mais ativa, que lhe proporcione condições para se tornar um profissional responsável e que contribua com a mudança da Escola.
Custódio19	a responsabilidade do trabalho coletivo (ou compartilhado) não pode ser responsabilidade apenas de uma instituição, mas de todas as envolvidas, escola e universidade.
Custódio20	Cada instituição tem seu papel específico com a formação de professores e o diálogo pode ser o caminho mais eficaz para se construir essa relação.
Custódio21	a inserção do estagiário na realidade da escola pode proporcionar a esta, um olhar mais atento à complexidade cultural que nela se instaura, inclusive como campo de resistências. A escola nessa perspectiva é vista como construtora de saberes, como um espaço pedagógico e o estagiário um sujeito ativo frente a esta instituição.
Custódio22	Percebe-se que os professores sinalizaram para a escola como instituição de base participativa para a formação inicial do professor em situação de estágio. Os professores demonstraram existir aspectos positivos, acerca das contribuições da escola no trabalho do estagiário, ao mencionarem a aproximação das atividades de estágio à realidade do contexto educacional.
Custódio23	Parece ser inquestionável que a escola-campo possui caráter formativo que pode dar suporte ao processo de formação inicial de professores, e o Estágio Curricular Supervisionado parece ser um importante elo da universidade com a escola.
Custódio24	No que concerne à escola-campo, cabe facilitar a vivência dos estagiários em seu futuro local de trabalho, proporcionando o acolhimento do estagiário e estando comprometida com o exercício do diálogo, responsabilizando-se também pela formação inicial desses futuros professores.
Custódio25	a importância de construir e fortalecer laços entre escola e universidade desde os primeiros anos da formação inicial de professores.
Custódio26	Torna-se fundamental, pois, que se desencadeie um processo de convivência com características próprias de um ambiente

	de parceria e de colaboração organizacional entre ambas as instituições, num espaço de formação inicial, que possa permitir ao estagiário redirecionar os conhecimentos oriundos da academia no contexto de ensino em que está atuando.
Custódio27	Outro ponto de crítica foi no tocante a pouca permanência dos estagiários na escola, e esse dado foi evidenciado com maior ênfase nos dizeres dos professores e da equipe diretiva.
Custódio28	A Escola-Campo constitui-se, pois, como espaço formativo, de preparação do estagiário, podendo contribuir para a formação inicial do estagiário, futuro professor. E, com relação aos professores titulares, ao se envolverem com os estagiários, passam a desempenhar funções de (co) orientadores. A questão a ser pensada é que o papel da escola não se reduz à mera “recedora” de estagiários, mas tem, até por orientação legal, um papel mais formativo.
Custódio29	o presente estudo buscou trazer alguns elementos para pensar a Escola campo para além de uma “recedora de estagiários”, e poder apontá-la como um espaço de possibilidades em constituir-se como uma instituição co-responsável pela formação destes futuros professores.
Custódio30	Faz-se necessário que ambas as instituições lancem, juntas, um olhar à formação do estagiário de maneira consciente e crítica, que lhe apontem caminhos e o convidem a experimentar o novo, a ser sujeito ousado e pensante, para contribuir como agente no processo de transformação da Educação. Numa relação de proximidade, portanto, essas instituições podem atuar com criticidade e estabelecerem mecanismos institucionais de colaboração, de parceria, e, especialmente, de co-responsabilidade na formação inicial de professores.
Custódio31	Alguns elementos podem ser destacados como síntese do estudo, são eles: Os três segmentos mencionaram a importância do estágio supervisionado para a formação inicial dos estagiários, futuros professores.
Custódio32	O estágio foi caracterizado como o local da prática, bem como o momento para colocar em prática a teoria. Aliada a esta observação tem o fato de as instituições também terem sido reconhecidas com papéis muito distintos, ou seja, universidade como local da teoria e escola como o local da prática. Uma questão de crítica foi o distanciamento, normalmente percebido, entre a escola-campo e a Universidade.
Custódio33	Outro ponto de crítica foi no tocante à pouca permanência dos estagiários na escola, e esse dado foi evidenciado com maior ênfase nos dizeres dos professores e da equipe diretiva.
Custódio34	Parece ser pertinente pensar a escola-campo de estágio como uma instituição co-formadora do futuro professor, em atividades que se atribuem ao momento de estágio.
Custódio35	A questão a ser pensada é que o papel da escola não se reduz à mera “recedora” de estagiários, mas tem, até por orientação legal, um papel mais formativo.
Custódio36	Ao Estágio Curricular Supervisionado, ainda que seja componente obrigatório, e considerado como articulador de saberes, com espaço na “grade” curricular, parece lhe faltar,

	no entanto, mecanismos que possam estruturar seu reconhecimento como espaço do campo profissional em conexão às atividades do curso.
--	--

**Apêndice 12**  
**Unidades de Significado (Daniel, 2009)**

<b>Codificação</b>	<b>Unidades de significados</b>
Daniel 1	Título: O professor, o professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de Letras.
Daniel 2	Esta pesquisa tem como tema o estágio curricular e a formação dos futuros professores e encontra-se inserida nos grandes debates políticos e educacionais brasileiros.
Daniel 3	[...] a relevância deste estudo se encontra no fato de que durante o estágio que ocorre no último ano da formação inicial, o professor regente é quem propicia elos entre os conhecimentos da academia e a realidade da prática pedagógica, já que são sujeitos que em meio aos confrontos produzem saberes utilizando os conhecimentos conquistados na formação inicial somados as experiências vivenciadas no dia-a-dia escolar.
Daniel 4	Para esta pesquisa qualitativa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com onze sujeitos, formando a tríade constituinte do estágio supervisionado: professor orientador de estágio; futuro professor e professor regente.
Daniel 5	As questões voltadas aos professores regentes tiveram como foco conhecer a visão dos mesmos sobre seus papéis na formação dos futuros professores. As questões voltadas aos futuros professores procuraram compreender o que os mesmos esperavam e desejavam do professor regente durante o estágio e as direcionadas aos orientadores de estágio tiveram como objetivo entender o que os mesmos almejavam da escola básica e do professor regente.
Daniel 6	Essa composição triangular buscou conhecer a problemática dos estágios e as contribuições importantes para a formação de professores e para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas e particulares.
Daniel 7	Remete-se a uma investigação que teve como principais informantes os professores regentes de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental, uma vez que nos estágios que ocorrem durante a formação inicial, eles são considerados quem propiciam elos entre os conhecimentos da academia e a realidade da prática pedagógica.
Daniel 8	Busquei entender através das entrevistas realizadas, qual o espaço/posição ocupado pelo professor regente da escola pública, na formação inicial dos futuros professores de Letras, além de investigar se eles se percebem como formadores ou conformadores de outros professores. Tive a intenção de jogar luz sobre um lugar que está sobrecarregado, pouco valorizado e que tem um papel fundamental para a formação do futuro professor.

Daniel 10	a proposta de ouvir os professores regentes em relação a formação daqueles com os quais convivem em sala de aula justificam a relevância deste estudo.
Daniel 11	Uma questão central que permeia o cenário das discussões acerca da formação de professores é a inclusão das escolas básicas e de seus professores como parceiros nas tarefas de formação. Eis um processo de dupla mão: tanto as universidades reconhecem a força da escola como “lócus” de formação docente, quanto contribuem para a transformação das escolas.
Daniel 12	e imprescindível que a relação universidade-escola seja formalmente configurada através do estabelecimento de projetos de parceria, ou seja, as atividades de estágio não podem continuar decorrendo de decisões idiossincráticas, baseadas em acordos ou relações pessoais de um ou outro professor mais comprometido (em geral, os docentes responsáveis pela “Prática de Ensino”).
Daniel 13	para que o futuro professor possa ter acesso aos conhecimentos necessários a profissão, seja necessário um trabalho de parceria entre universidade e escola, a fim de que o futuro professor possa se envolver em atividades contextualizadas.
Daniel 14	Com a colaboração entre os dois polos formadores, haveria uma contribuição muito grande para a formação do futuro professor, uma vez que, o professor regente contribuiria com seu aprendizado através de seus saberes da experiência, enquanto que o futuro professor com os seus saberes de conteúdos, metodologias inovadoras, etc., contribuiria no fazer pedagógico do futuro professor. Ocasionalmente por fim, um ambiente educativo tendo a cooperação como uma estratégia formativa e um objetivo prioritário no desenvolvimento da ação educativa.
Daniel 15	A concepção fragmentada da formação, em que a sala de aula e o espaço para a teoria e o campo profissional e o espaço para a prática, e uma das responsáveis pela efetiva desarticulação desses elementos, contribuindo para que a preocupação principal na realização do estágio curricular se concentre nos seus aspectos burocráticos.
Daniel 16	[...] dou devido apreço a articulação da universidade com a escola, uma vez ambas podem promover a construção dos espaços de democratização do conhecimento que vão ao encontro de suas necessidades. Com isso, escola tem a possibilidade de refletir sobre seus limites, suas possibilidades do seu compromisso em formar um aluno-cidadão, além de oferecer a universidade questões de estudo do cotidiano escolar.
Daniel 17	A universidade por sua vez, pode buscar as respostas para os problemas enfrentados pela escola, e ao mesmo tempo, redimensionar a formação de tais professores e investir no professor pesquisador do cotidiano escolar.
Daniel 18	E necessário frisar que, não se pode compartimentalizar os saberes e a construção do conhecimento entre: a universidade produz o conhecimento e a escola o coloca em prática. Essa

	visão desconsidera que, as intervenções produzidas por essas instituições, em seu cotidiano, não são dinâmicas isoladas.
Daniel 19	Não afirmo que deva haver um único papel para o professor regente, nem pretendo sobrecarregá-lo com mais de trabalho do que aquele que já tem e que não é pouco, mas considero que o professor regente precisa ter seu papel definido e reconhecido nos currículos dos cursos de formação de docentes.
Daniel 20	julgo importante que eles (prof. Regente) possuam uma autonomia, que busquem uma ação consciente e transformadora, tanto no que diz respeito as condições de trabalho, quanto no que diz respeito a efetivação do processo de ensino e aprendizagem
Daniel 21	Outros aspectos levantados pelos entrevistados como: o distanciamento da universidade e de seus professores em relação a escola e ao estágio; a insuficiência da carga horaria destinada a esse elemento da formação; melhor acompanhamento da escola e dos professores regentes, etc., demonstram a necessidade de se construir um envolvimento entre escolas, universidades e órgãos de governo [...].
Daniel 22	No decorrer do estudo, ficou claro que a universidade, no quesito estágio, mantém uma relação instrumental e distante das instituições de ensino (escolas), enfatizando que a mesma e apenas um campo de estágio para acolher futuros professores dos cursos de formação.
Daniel 23	Concordo com a parceria da escola e universidade, e com uma pressuposta alternativa para propiciar este elo, idealizo assim como também sugestionou uma das professoras orientadoras de estágio, a elaboração sistemática de grupos de trabalho entre professores regentes, futuros professores e orientadores no que tange ao planejamento e discussões conjuntas as ações do fazer pedagógico.
Daniel 24	Todavia, sei que esta articulação entre os dois polos formadores apresenta um desafio, pois exige que estas instituições repensem suas concepções sobre o tema e promova uma reorganização de sua estrutura.
Daniel 25	Assim, quando a escola aproximar-se da universidade e vice-versa, ambas suprirão suas deficiências e carências, sem perder de vista que o sucesso de uma implicara necessariamente no sucesso da outra, além de permitirem que os professores (regentes/orientadores/futuros professores) entendam suas funções e papeis na formação inicial docente.

### Apêndice 13

#### Unidades de Significado (Mazzocato, 2014)

Codificação	Unidades de significados
Mazzocato 1	Título: O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM: Constituição, concepção e contribuição.
Mazzocato 2	[...] objetivo analisar o processo de supervisão de estágio realizado pelos professores-colaboradores junto aos acadêmicos da licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal

	de Santa Maria (UFSM) em situação de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) III (Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) em relação a caracterização do espaço em que acontece, a constituição de ser professor-colaborador, a visão de estágio, ao trabalho de orientação e as contribuições.
Mazzocato 3	Gatti e Barreto (2009) constataram que os estágios, obrigatórios para a formação do professor, mostram-se frágeis e pouco orientados, uma vez que se apóiam em propostas curriculares de modo vago, sem planejamento, sem vínculo com os sistemas escolares e sem explicitar formas de supervisão, direcionando para a necessidade de um olhar especial e atencioso.
Mazzocato 4	Diante deste quadro, o que chamou a atenção é a questão da pouca orientação ao estagiário e aí destacamos a figura do professor da educação básica (professor-colaborador) que acolhe estagiários em sua aula. Afinal, quem é esse professor? Qual é o seu papel/função no estágio?
Mazzocato5	uma das atividades alargadas que o professor-colaborador passou a desempenhar diz respeito à noção de supervisão.
Mazzocato6	é normal que os estagiários encontrem no ambiente escolar um professor-colaborador disposto a recebê-los, mas que não possui informações para orientá-los e, em grande parte dos casos, não sabe como trabalhar com o estagiário para que esse possa aprender a profissão e contribuir para a sua formação.
Mazzocato7	Inicialmente, vale lembrar que, segundo Benites; Cyrino e Souza Neto (2013), professor-colaborador é aquele professor da educação básica que recebe na sua turma, na escola, um acadêmico-estagiário de um curso de Licenciatura de uma universidade, em situação oficial de estágio.
Mazzocato8	Também é importante destacar que <i>todos (vinte e dois)</i> os professores-colaboradores mencionaram que não possuem nenhum tipo de formação específica para realizar a tarefa de auxiliar na formação dos estagiários.
Mazzocato9	[...] constatamos que os professores da educação básica se tornaram colaboradores do ECS III da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM de forma espontânea, demonstrando boa vontade ao atender convite dos acadêmicos interessados, mas que não possuem nenhum tipo de formação específica para realizar a tarefa de auxiliar na formação desses futuros professores.
Mazzocato 10	O estagiário tem em seu olhar sobre a escola, muitos elementos da sua experiência enquanto aluno e com os fundamentos adquiridos na formação, bem como a oportunidade de estágio iniciará uma transição para se tornar professor. Já o professor-colaborador apresenta anos de experiência no exercício da docência, enfrentou as dificuldades iniciais, passou pelo processo da formação inicial e apresenta uma concepção de estágio, muitas vezes, fundamentada na sua própria vivência como estagiário.
Mazzocato11	[...] podemos inferir que o papel/função destes professores-colaboradores é simplesmente oferecer a escola para o estagiário e ficar apreciando a sua atuação docente.
Mazzocato12	Assim, ressaltamos que a partir das três diferentes perspectivas do papel/função dos professores-colaboradores estudados

	percebemos que uma boa parte desses não percebem o ECS III da Licenciatura em Educação Física como um espaço de aprendizagem, mas não compreendem de maneira clara qual é o seu papel/função durante a ocorrência do mesmo. Somente poucos professores-colaboradores vêem o estágio como uma estrada (via) de mão dupla, isto é, um espaço de ensinar e aprender.
Mazzocato13	é importante que os PC tenham mais interação com a universidade (via professores orientadores de ECS) no sentido de despertar a coresponsabilização pela formação dos futuros professores que irão trabalhar na escola pública e querer introduzir esses alunos estagiários na vivência da prática docente, possibilitando o contato e a apropriação dos saberes socialmente elaborados sobre o fazer docente.
Mazzocato14	[...] que o professor receba uma formação que lhe ofereça condições de realizar a mediação pretendida no estágio com os futuros professores e que tenha estratégias para dialogar com os estagiários e intervir em suas aulas. Nessa caminhada, seu papel seria o de mediador, orientador e não apenas o professor que recebe estagiário.
Mazzocato 15	A partir dos achados obtidos neste trabalho [...] tendo como alvo o professor-colaborador, foi possível perceber a importância desse profissional no âmbito do ECS III para a formação profissional de futuros docentes de Educação Física no ambiente de estágio.

**Apêndice 14**  
**Unidades de Significado (Santos, 2015)**

<b>Codificação</b>	<b>Unidades de significados</b>
Santos 1	Título: A escola de educação básica e a formação inicial em pedagogia: um estudo de caso.
Santos2	caracteriza-se por ser uma pesquisa de cunho qualitativo, com o objetivo de problematizar a importância da escola de Educação Básica na formação dos <i>professores em formação</i>
Santos3	busca interagir e compreender como acontecem as práticas de ensino e estágios curriculares supervisionados nas escolas de Educação Básica.
Santos4	A Escola de Educação Básica é um dos espaços de atuação dos professores, mas, além de um espaço de atuação, a escola também é um ambiente de formação docente.
Santos 5	A escola de Educação Básica é um dos espaços de realização dessas práticas de ensino e estágios curriculares supervisionados, por isso agrega sua função importante papel na formação de novos professores.
Santos 6	As práticas de ensino e estágios curriculares supervisionados são parte importante dos cursos de Licenciatura, pois eles aproximam o professor em formação do seu campo de atuação.

Santos 7	A imersão nos ambientes de prática de ensino e estágio curricular supervisionado proporcionam experiências, vivências, convívio com profissionais da educação, fortalecem a relação entre a teoria e a prática.
Santos 8	Já o Estágio Curricular Supervisionado é o momento de maior inserção do professor em formação no ambiente escolar.
Santos 9	A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado constituem momentos privilegiados do professor em formação, assegurados por lei, e são momentos-chaves para a articulação não só entre teoria e prática como também entre Universidade e Escola de Educação Básica.
Santos10	É inegável que a Universidade, como Instituição formadora, estabeleça uma relação com a Escola de Educação Básica, entendida aqui como espaço de atuação docente. Cabe, entretanto, abordar que a Escola, além de espaço de atuação, é local de formação do professor.
Santos 11	Além da Escola de Educação Básica ser um espaço de formação continuada para os profissionais da educação que já atuam nesse ambiente propicia a formação inicial para os professores em formação.
Santos 12	Ambos os espaços, são lugares vivos, dinâmicos e com suas especificidades, instituições com organização complexa, tanto na esfera pública como na esfera privada.
Santos 13	A imersão do professor em formação no ambiente escolar favorece a socialização entre os sujeitos em formação e os profissionais da educação, proporcionando uma aproximação entre a teoria estudada na academia e a prática no futuro campo de atuação profissional.
Santos 14	A relação do Professor em Formação com a Universidade e com a Escola de Educação Básica é fundamental. Entretanto, a relação Escola e Universidade são fundamentais para que teoria e prática se concretizem no universo do professor em formação.
Santos 15	Ao questionar Professores Supervisores, Professores Titulares e Professores em Formação foi possível perceber um distanciamento entre as duas instituições formadoras.
Santos 16	o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente de trabalho e um aluno. É o momento de efetivar um processo de ensino e de aprendizagem que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização desse sujeito.
Santos 17	teoria e prática complementam-se dentro da formação docente, ou seja, estão conectadas, a teoria é subsídio para

	prática profissional, e a prática apresenta subsídios para a teoria, aproximando o professor em formação da realidade da escola de Educação Básica. Uma complementa a outra e precisam andar juntas.
Santos 18	O resultado disso mostra a importância da inserção de professores em formação no ambiente escolar e aponta para uma relação, quase inexistente, entre as instituições formadoras – escola e universidade e o desejo, por parte das escolas estudadas, de que essa relação
Santos 19	O que se pode perceber é que a relação entre as duas instituições escola e universidade se dá por meio do professor em formação, pois esse faz o movimento de relacionar a teoria ensinada na universidade e a prática na escola. Em sua formação e por sua formação essa relação acaba por acontecer.
Santos 20	o papel da escola de educação básica na formação dos <i>professores em formação</i> está centrado em possibilitar a vivência da profissão docente no ambiente escolar. Ao permitir que o professor em formação adentre o ambiente escolar, vivencie, questione, observe, experimente a escola através do olhar docente, a escola se faz locus fundamental para a formação dos professores.

**Apêndice 15**  
**Unidades de Significado** (Silveira, 2008)

<b>Codificação</b>	<b>Unidades de significados</b>
Silveira 1	Título: O estágio curricular supervisionado na escola de educação básica: diálogo com professores que acolhem estagiários
Silveira 2	Esse trabalho aborda o estágio no percurso da formação inicial nos Cursos de Licenciatura, após a implementação da legislação pertinente, onde houve um aumento considerável da carga horária dedicada ao estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.
Silveira 3	O objetivo desse trabalho foi ouvir professores que recebem o estagiário em sua sala de aula. Ouvindo as vozes desses profissionais, que com seu trabalho podem tornar a Escola de Educação Básica um campo de formação.
Silveira 4	partiu para essa investigação, que tem a pretensão de fazer avançar alguns aspectos sobre a formação de professores, no momento histórico-social em que essa passou a acontecer, uma boa parte na Escola de Educação Básica; e esse espaço passou a ter um grande compromisso com a constituição docente das futuras gerações, além dos envolvimento históricos de responsabilidade dessa instituição.
Silveira 5	O objeto desse trabalho é o estágio na formação inicial, na perspectiva da Escola de Educação Básica, que hoje mais do

	que ontem, está inserida no processo formativo, com o propósito de que esse espaço possa proporcionar um conhecimento da realidade profissional, dialogando com o campo da formação, neste estudo – a Universidade.
Silveira 6	Considero que o diálogo é um caminho a ser construído entre a Escola Básica – campo profissional e a Universidade – campo da formação.
Silveira 7	Assim, com a tese de que havendo um espaço conjunto Escola de Educação Básica e Universidade, como a legislação prevê, em muito se poderá avançar na formação de professores, tanto a inicial como a continuada. Ou seja, a valorização do trabalho docente, poderá ser uma dimensão fundante do processo formativo dos professores, assumindo-se o estágio curricular supervisionado no interior de um projeto de curso e não, numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros, descolado da realidade. Trata-se de uma experiência de aprendizagem que contribua para a instituição de sujeitos, identidades e sentidos docentes.
Silveira 8	Assim, os textos legais consideram o estágio curricular supervisionado de ensino como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, pressupõe o envolvimento em algum lugar ou ofício, para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão.
Silveira 9	Nessa perspectiva trazida pela legislação, o estágio curricular supervisionado implica uma relação pedagógica entre um profissional reconhecido em seu ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário que assume a escola como campo de formação. Com esse cenário faço uma tentativa de trazer algumas contribuições sobre esse tema.
Silveira 10	[...] como se sente o professor que recebe o estagiário? Será que tem clareza sobre seu repertório de saberes a ponto de partilhá-los no seu fazer docente?.
Silveira 11	[...] o estágio curricular supervisionado mostra-se como um momento especial de atividade de formação e que, preferencialmente, deve ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor e também responda a outras exigências próprias do ambiente institucional escolar, interagindo neste espaço por um determinado período de forma densa e contínua, ou seja, vivenciando a cultura escolar.
Silveira 12	Considero que essas práticas pedagógicas não devem ser vistas como tarefa individual de um professor, mas configurar-se como um trabalho que se articule triangularmente, entre aluno estagiário, professor titular da turma e professor supervisor de estágio, com a perspectiva de um projeto de formação. Nesse sentido, todos os professores responsáveis pela formação do futuro professor devem participar, em diferentes níveis, desse trabalho teórico-prático.
Silveira 13	A compreensão do trabalho docente no campo da formação exige a inserção do licenciando no campo profissional. E, o estágio pode se constituir em um lugar privilegiado para essa compreensão.

Silveira14	Ao analisar as narrativas, percebo hoje que na maioria dos casos há a preocupação com a relevância dos saberes da prática e também, uma vontade de que esses conhecimentos, construídos com e pelo trabalho, possam contribuir com a formação dos futuros professores, como indicadores de avanços ou retrocessos, resistências ou submissões presentes no espaço escolar.
Silveira15	E, fiz essa urdidura para compreender que esse tecido – relação entre a Escola de Educação Básica e a Universidade – tem fios de espessuras diferentes, e como seu tentasse tecer uma malha/trama com fios de seda e com fios de lã, a beleza do resultado deve estar na originalidade dessa composição - ou no inédito viável de Freire (1992); busquei esse caminho em função dos tantos comentários trazidos nas narrativas dos meus colegas sobre o distanciamento entre a Escola e a Universidade.
Silveira16	[...] me perguntava sobre a razão do desencontro entre essas duas realidades, que entendo como complementares e assim poderiam estar próximas [...] e, buscando essa compreensão costurando a teoria com a minha história profissional, como professora da educação
Silveira17	Foi possível inferir que o tempo da formação tem características bem diferentes do tempo da execução e/ou aplicação dos conhecimentos construídos anteriormente. Esse “descompasso temporal” pode ser um dos fatores que dificulta a relação Escola e Universidade. E, utilizo-me de minha experiência como professora da Educação Básica e como professora de professores na formação continuada para compreender essa relação.
Silveira18	Outro aspecto que saliento após a análise das falas se refere ao sentido de pertença desses professores. O quanto o grupo se percebe formador dentro de uma escola que tem sua história ligada a formação docente.
Silveira19	O estágio ocupa um espaço de consolidação da identidade profissional nos futuros docentes.
Silveira20	[...] reforço minha crença na escola de educação básica, como um campo profissional que pode ser um lugar da formação. Percebo que uma fragilidade, ao longo desse processo, reside no fato do professor acolhedor, nem sempre teorizar sua prática docente, o que pode comprometer a construção de seus saberes da prática.
Silveira21	a parceria com a instituição formadora pode ser uma saída para a minimização dessa fragilidade. A aproximação entre universidade e escola de educação básica pode representar um salto para a melhoria da formação docente, para além da orientação legal.
Silveira 22	Para além dos saberes da prática, há muitos outros saberes presentes na cotidianidade escolar que são fundamentais para o processo de formação do futuro professor e que pela natureza de que são constituídos, somente podem ser percebidos na vivência desse lugar.
Silveira 23	Os resultados indicaram que os sujeitos dessa investigação percebem-se como formadores e, com diferentes posições

	acreditam na possibilidade da escola como campo de formação e se mostraram dispostos a partilhar com os futuros professores os diferentes saberes da e na prática.
--	--

**Apêndice 16**  
**Unidades de Significado (Sousa, 2009)**

<b>Codificação</b>	<b>Unidades de significados</b>
Sousa 1	Título: Percepção da Escola-campo sobre o Estágio supervisionado em Biologia: Contribuições para uma avaliação curricular.
Sousa 2	[...] objetivo principal compreender o Estágio a partir da percepção e avaliação dos gestores e dos professores que recebem os estagiários. Teve a preocupação de conhecer a escola-campo, em sua estrutura e funcionamento, no decorrer de um semestre letivo, bem como investigar o Estágio curricular supervisionado a partir das reflexões teóricas, práticas, documentais.
Sousa 3	o Estágio Supervisionado, que deveria estar na posição de articulação entre a escola e a universidade tecendo uma rede de relações entre pessoas e instituições para a formação de futuros professores, tem sérios limites na sua realização. Ao mesmo tempo, a escola recebedora do Estágio, para onde vão os estagiários, também se ressentem das crises que assolam a sociedade e o campo da educação.
Sousa 4	A revisitação possibilitou tecer reflexão sobre o espaço que ocupa o Estágio e as práticas pedagógicas nos cursos de licenciatura e sua relação com a escola, como contexto de formação docente.
Sousa 5	Este enfoque apoiou-se no pressuposto de que a preparação dos futuros professores envolve questões de participação nas situações concretas da vida escolar, além do entendimento dos fundamentos que embasam a relação teoria e prática.
Sousa 6	Conhecer a natureza e a fundamentação do Estágio Curricular Supervisionado no cenário educacional brasileiro, bem como o seu lugar no elenco das atividades de formação, é importante para a compreensão da problemática em foco nesta investigação.
Sousa 7	A primeira observação é que a pesquisa coloca o estagiário em contato com a realidade e, assim, analisar a distância entre as situações concretas do fenômeno educacional e os estudos já realizados. Tudo isso é feito na passagem dos estagiários pelo espaço
Sousa 8	Não é apenas na sala de aula que o licenciando se forma. A escola como local de trabalho do futuro professor tem uma função preponderante na vida acadêmica dos alunos.
Sousa 9	Outra reflexão se faz imprescindível: Como pode a escola ser parceira da universidade sem a participação dos seus professores na elaboração do projeto de Estágio? A passagem dos alunos pela escola é uma aproximação do futuro local de trabalho, da profissão e dos seus profissionais. É um espaço de identificação e construção da identidade docente.

Sousa 10	Escutar os professores sobre essa passagem do estagiário, para a mim, enquanto pesquisadora, foi muito importante, uma vez que propiciou uma atitude de abertura dos mesmos que, na esperança de serem ouvidos e suas sugestões consideradas, expõem seus desejos, valores, sentimentos, expectativas, limites e dificuldades.
Sousa 11	Esses elementos do processo de formação exigem uma capacidade de compreensão e de uso de referenciais de interpretação...
Sousa 12	É preciso levar em conta a cultura escolar, as posturas individuais e coletivas, os fatores que envolvem os tempos e espaços de formação
Sousa 13	É, ainda, necessário entender como se integram as relações complexas entre as partes e o todo reconhecendo um princípio dialógico, recomendado por Paulo Freire (2000).
Sousa 14	Os estudos apresentados nesta pesquisa colocam-se como contribuição ao debate e aos estudos sobre o Estágio Supervisionado na formação de professores, lançando novos olhares sobre esse campo de conhecimentos, através da escuta e do diálogo.
Sousa 15	[...] fica um recado para a universidade, no sentido de lembrar sua dimensão de formadora de novos profissionais através dos cursos de licenciatura. É preciso um projeto pedagógico que contemple a dimensão prática das atividades curriculares. Sem um diálogo com a sociedade e com a escola, enquanto espaço de aprendizagem da profissão, fica cada vez mais distante o cumprimento da missão educadora da universidade.
Sousa 16	Para a escola, fica o recado de que se inclua em seus projetos a sua função de formadora de novos professores e, dessa forma, que sejam encaminhadas as devidas reivindicações à SEDUC e às universidades propostas de parceria, de forma a lembrar o compromisso conjunto no tocante à formação docente.
Sousa 17	A complexidade das relações entre a Universidade e as Escolas está longe de ser compreendida se não houver diálogo sobre a formação com qualidade do professor, nos espaços concretos em que ela acontece.

**Apêndice 17**  
**Unidades de Significado (Pereira, 2016)**

<b>Codificação</b>	<b>Unidades de significados</b>
Pereira 1	Essa Tese defende que o estágio curricular no curso de Pedagogia poderia constituir-se como espaço genuíno de hibridações da teoria e da prática inerentes à formação de professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Pereira 2	Nessa pesquisa, a hibridação como ações socioeducacionais nas quais as fronteiras entre a teoria educacional e a prática docente deixam de existir e se entrelaçam, gerando novas aprendizagens, teorias, práticas, metodologias e tecnologias pedagógicas
Pereira 3	Circunscreve nessa busca três bases de ações teórico-

	metodológicas: a primeira, análise documental, utilizando como referência a análise de conteúdo postulada por Bardin (2006), de pontos de hibridações contínuas, descontínuas e protohibridação de teoria prática existentes em quatro propostas curriculares do curso de Pedagogia em nosso país, em três dimensões administrativas: pública federal, pública estadual e privada;
Pereira 4	a segunda, entrevista focalizada, realizada com quatro formadores do componente curricular Estágio Curricular e a terceira, curso de formação com uso combinado de aplicação de questionário misto, ao final, para setenta e nove estagiários matriculados nos quatro cursos de Licenciatura em Pedagogia, tomados como campo estudo.
Pereira 5	Os dados analisados apontam para a resposta da problemática dessa tese, revelando o potencial explicativo e prospectivo da Teoria da Hibridação Sociocultural, para explicar, para interpretar as (des)conexões e as (re)construções da teoria prática na formação do professor dos Anos Iniciais nos cursos de Pedagogia pesquisados.
Pereira 6	A parceria entre a Universidade e a Escola Básica, como campo de estágio é mencionada em um trecho das propostas, sem, no entanto, apresentar a organicidade efetiva da dinâmica de como essa parceria se estabelece.
Pereira 7	Assim posto, o conceito de hibridação teoria prática desvela uma íntima relação como a concepção de práxis pedagógica “[...] entendida como uma atividade de transformação da realidade” (PIMENTA, 2005/2006, p.15) que aponta para a perspectiva do estágio curricular como atividade teórica instrumentalizadora da “práxis docente” (idem).
Pereira 8	[...] a busca dessa parceria, ainda se caracteriza como ações pontuais vinculada as concepções, metodologias e objetivos de cada formador. E, não em ações coletivas planejadas e viabilizadas pelo conjunto formativo que compõe o estágio curricular: IES Escola Básica.
Pereira 9	o conceito de hibridação amplia a abrangência analítica da concepção de práxis pedagógica em dois aspectos fundamentais: o primeiro é que estágio não se constituiu como uma atividade instrumentalizadora das práxis, o estágio é um espaço real de prática transformadora (práxis).
Pereira 10	Colocou-se a pergunta deste modo porque, no estágio curricular, onde a problemática da dissociação da teoria e da prática toma uma proporção concreta, acreditamos que suas causas estão fora do universo do estágio curricular.
Pereira 11	Entender as diferentes hibridações, suas interrelações, seus pontos de desgarres, que acontecem, nos circuitos da escola e da universidade no espaço do estágio, permitiram perceber as ambivalências da formação e dos conflitos de poder que suscitam a hierarquização dos domínios teóricos sobre os práticos ainda presentes nos processos simbólicos da profissionalização docente.
Pereira 12	Nessa pesquisa, centrada na Ciências Humanas, o termo hibridação é tomado na perspectiva do movimento da teoria educacional e da prática docente, chamada neste contexto hibridação teoria prática.

## Apêndice 18

### Cursos de Licenciatura-FURG/ Estágios<sup>50</sup>

Cursos	Disciplina/Estágios
1. Artes visuais- Licenciatura	Estágio I Estágio II
2. Ciências Biológicas- Licenciatura	Estágio I Ciências Estágio II Biologia Estágio III Ciências Estágio IV Biologia
3. Educação Física	Pré-Estágio I Pré-Estágio II Pré-Estágio III Pré-Estágio IV Estágio Supervisionado I Estágio Supervisionado II Estágio Supervisionado III Estágio Supervisionado IV
4. Física Licenciatura	Estágio Supervisionado Ensino de Física II
5. Geografia Licenciatura	Estágio em Geografia I Estágio em Geografia II Estágio em Geografia III Estágio em Geografia IV
6. História Licenciatura	Estágio Supervisionado I Estágio Supervisionado II
7. Letras Português	Estágio Curricular supervisionado I Estágio Curricular supervisionado II Estágio Curricular supervisionado III Estágio Curricular supervisionado IV
8. Letras Português/ Espanhol	Estágio Curricular supervisionado I Estágio Curricular supervisionado II Estágio Curricular supervisionado III Estágio Curricular supervisionado IV
9. Letras Português/ Francês	Estágio Curricular supervisionado I Estágio Curricular supervisionado II Estágio Curricular supervisionado III Estágio Curricular supervisionado IV
10. Letras Português/ Inglês	Estágio Curricular supervisionado I Estágio Curricular supervisionado II Estágio Curricular supervisionado III Estágio Curricular supervisionado IV
11. Matemática Licenciatura	Estágio Supervisionado I Estágio Supervisionado II

<sup>50</sup> As nomenclaturas utilizadas estão de acordo com o Quadro de Sequência Lógica- QSL dos cursos.

12. Pedagogia Licenciatura	Estágio I Estágio II
13. Química Licenciatura	Estágio Supervisionado I Estágio Supervisionado II Estágio Supervisionado III Estágio Supervisionado IV



## Apêndice 19



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Ambientalização das relações sociais entre escola e universidade nos estágios curriculares supervisionados: compreensões para a formação de professores a partir da Educação Ambiental

Pesquisadora Responsável: **Danielle Monteiro Behrend**

#### JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O problema/questão que orientará a pesquisa é o seguinte: O que se mostra de Ambientalização das relações sociais nos Estágios Curriculares Supervisionados da FURG nas escolas de Educação Básica?

A pesquisa justifica-se por entender que a formação de professores se coloca como um desafio que anseia por avanços na compreensão dos processos constituintes da profissão docente. Nessa perspectiva, o Estágio Curricular Supervisionado - ECS vem sendo alvo de pesquisas, mostrando-se como lugar de ensino, aprendizagem, pesquisa e reflexão da profissão docente. É neste sentido, que esta pesquisa se insere no campo da Educação Ambiental-EA e da formação de professores, por entender que o ECS é indispensável à formação docente, ele potencializa a aproximação dos conhecimentos adquiridos nas Instituições de Ensino Superior - IES com as vivências no contexto das escolas de Educação Básica. O objetivo dessa pesquisa é compreender os processos de Ambientalização das relações sociais nos ECS no contexto das escolas de Educação Básica, a partir do olhar dos professores regentes e dos coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas. O(s) procedimento(s) de coleta de dados serão Entrevistas Narrativa com professores e coordenadores pedagógicos das escolas de Educação Básica do município do Rio Grande. Os participantes serão requisitados para pelo menos dois encontros com a pesquisadora. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

#### DECLARAÇÃO DO (A) PARTICIPANTE OU DO (A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: Ambientalização das relações sociais entre escola e universidade nos estágios curriculares supervisionados: compreensões para a formação de professores a partir da Educação Ambiental. Fui informado pela pesquisadora **Danielle Monteiro Behrend** dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo ( ) Não autorizo ( ) a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: Rio Grande \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) pesquisador (a): \_\_\_\_\_

## Apêndice 20: Corpus de Análise das narrativas

### Coordenadora Pedagógica: Bela

**Questão 1:** Conte-me sobre suas experiências em receber os licenciandos na escola.

Bom, a nossa escola está sempre aberta ao atendimento, porque partimos da importância de abrir nosso espaço para essa juventude que serão os futuros profissionais.

Todos começamos um dia, sabemos disso, e precisamos que alguém proporcione esse espaço para troca de , experiências e vivências. Trocas que nos possibilitam atualizações, e possíveis acomodações, mas em contra partida temos a certeza que apresentamos situações, vivências e fatos que os estudantes nem imaginam que possa acontecer no dia a dia da escola. Então, este movimento de reciprocidade é de fundamental importância e enriquecimento.

Estamos sempre tentamos acolher o estagiário e dando suporte e atenção. Apresentamos nossa escola, nossos ambientes, e nossa proposta de trabalho.

Apresentamos o PPP (Projeto Político Pedagógico) por que neste documento consta toda fundamentação teórica que escola acredita. O PPP mostra a visão do que a instituição escola pretende ou idealiza, seus objetivos, metas e estratégias, tanto no que se refere a atividades pedagógicas , como às funções administrativas . Ele apresenta a história, a caracterização do contexto sociocultural de nossos alunos, nossas concepções norteadoras de conceito: Estudante, Professor, Ensino Aprendizagem, Sociedade, Educação, Escola, Currículo, Interdisciplinaridade Avaliação, Família, Lúdico e Inclusão. Um suporte teórico que alicerça nossas ações.

Nosso vínculo com a universidade inicialmente começou devido ao fato , de alguns professores que partiram da rede pública para universidade. Como o professor Solismar Fraga Martins, nosso ex vice-diretor . A professora Cláudia Cousin, a professora Ivone Regina Martins, nossa ex coordenadora durante muitos anos , a professora Raquel Quadrado, a professora Sheila Rodrigues, vários profissionais que foram do nosso quadro. Além de vários alunos que concluíram a ensino fundamental em nossa escola nos procuram a fim de realizar suas vivências enquanto aluno da universidade.

Nossos antigos profissionais e alunos entram em contato, solicitando a participação de seus alunos em trabalhos, estágios e pesquisas.

A demanda diária da escola é muito grande, complexa e exigente, e às vezes o número expressivo de alunos exige tempo e disponibilidade para apresentar a escola, responder entrevistas, agendar visita e conciliar horário do estagiário com o professor regente.

Sobre como os estagiários chegam na escola, percebemos que cada um é único, com realidades diferentes, pois assim como temos o estagiário bem esclarecido do que veio fazer na escola, qual o objetivo e o que a escola pode auxiliar, com muita clareza , mas, por outro lado chega o estagiário que é difícil entender o que deseja naquele momento, com falas confusas e muitas vezes sem nexos.

Uma forma que nos auxilia é a correspondência que a universidade nos envia, mas às vezes acontece do aluno não trazer e nem saber explicar o que deseja. Ficamos então tentando auxiliar: no momento o que tu queres fazer? É estágio? Mas que tipo de estágio? Tu vai dar aula? Não, eu quero fazer uma observação. De tal conteúdo eu quero assistir uma aula. Então, tem várias nomenclaturas, digamos de estágio, que às vezes nós não temos clareza.

Nesse início de ano (2018) a professora Ivone Regina do curso de pedagogia procurou o setor e apresentou toda explanação teórica de cada semestre: Monitoria, Iniciação a docência, Estágio Supervisionado. É uma nomenclatura que não é o nosso dia-a-dia, no momento da apresentação entendemos, mas depois no dia-a-dia. e muitas vezes o aluno do curso não sabe explicar o que deseja naquele momento. O aluno tem que ter noção que ao entrar em contato com a escola precisa ter a clareza do que irá solicitar ....

Uma observação, uma monitoria de tantos dias, ou vai fazer o estágio. Isso, às vezes, não chega muito claro, dificultando nosso trabalho.

Relendo a correspondência da universidade, que o coordenador do curso envia conseguimos interpretar o desejo do aluno. Claro que não são todos. Temos estagiários bem esclarecidos, mas com alguns fica difícil o trabalho.

**Questão 2:** A partir das suas experiências na coordenação pedagógica, em receber os licenciandos da FURG, que expectativas poderiam ser contempladas?

Sabemos que a demanda da escola é intensa, o que não existe em escola é rotina, principalmente no setor pedagógico. Nosso setor tem uma função bem clara do acompanhamento pedagógico, de todas as ações da escola, mas muitas vezes nos vemos “apagando incêndio”. A formação continuada do professor que organizamos, planejamos, identificando as necessidades, muitas vezes é deixada para segundo plano. Sabemos de nossas funções, mas a demanda do dia-a-dia é complexa e acaba nos impedindo de realizar muitas estratégias do nosso plano de ação. Muitas vezes vamos prorrogando para realizar em outro momento, por isso temos como meta, que não abrimos mão: No mínimo uma vez ao mês um encontro com os professores em sua hora atividade para proporcionar novas leituras e reflexões da sua prática pedagógica apresentando sugestões, embasamentos teóricos e cinco reuniões formativas nos sábados de trabalho.

Então, todas as situações que vão aparecendo no dia-a-dia, a parte administrativa: atendimento aos pais, professores, monitores, comunidade e os estagiários, passam pela coordenação e muitas vezes não conseguimos dar atenção devida.

Às vezes, como eu estava dizendo, o aluno estagiário não chega com a clareza da informação. Não estou dizendo que a universidade não passe essa clareza, até passa, porque nós recebemos por escrito, mas o aluno, muitas vezes, não chega com essa leitura, dificultando a comunicação. Se estamos em um dia tranquilo, que consigo sentar, ouvir e até interpretar seu desejo, tudo bem, mas quando estamos na corrida, às vezes, em situações bem difíceis, naquele momento, e começo atendê-los e este não apresenta clareza, fica muito difícil o trabalho.

Percebo que os alunos não gostam de esperar para serem atendidos e ficam até muito insatisfeitos quando demoramos e ou solicitamos para comparecer outro dia. Sempre que possível atendo, mas se no momento a escola está com demandas de assuntos urgentes e ou reuniões agendadas não posso deixar a escola para atender-los. Por exemplo, esses dias estava em formação com os professores. Não vou parar uma formação para atender, visto que em dias de formação não agendo nenhum compromisso.

A gente atende, acolhe, mas tudo no seu tempo e às vezes estamos em reunião, no conselho, atendendo um pai e ou não vou parar para atender, então sempre peço para aguardar um minutinho. Quando desocupo-me, e vou atendê-lo, já foi embora... “ficou brabo, foi embora”, as colegas a secretaria me falam. Estamos aqui para ajudar, mas a escola não pode ficar ao seu dispor de horário e dia, entende? Acredito que essa também é uma orientação que a universidade passa, mas é o perfil do nosso jovem e eles não sabem esperar.

Como coloquei a demanda da escola é muito intensa, a nível de organização, a escola tenta se organizar para atender bem, Essa demanda dos nossos estagiários, que é positivo, obvio; bom pra escola, bom para universidade, a gente sabe que é um fazer necessário, mas acho que seria interessante se tivéssemos uma organização sistemática, vamos supor, assim: vocês tem tantas escolas na rede municipal, vamos trazer para o Franca Pinto tantos alunos e comunicar a escola e a nominata dos mesmos.

Então, em 2018 vamos enviar para o Franca Pinto tantos estagiários da Educação Física, tantos da Língua Portuguesa para Estágio ministrar aula, depois eles irão fazer Monitoria, depois relatos de experiência, mas nós deveríamos receber antecipadamente no inicio do ano. Assim não ficaria o pipocar diário, que muitas vezes, não damos atenção que o estudante precisa. Por sua vez, eles não têm paciência. Nós é que temos que resgatar, explicar. Se tivéssemos essa organização não haveria esse pipocar durante o ano. Durante uma manhã às vezes tu recebe dois, três, sai um entra outro, entende, fica difícil e cansativo. Quando conseguimos unimos os alunos. Agora mesmo com o Projeto Político Pedagógico. Antes eles pediam entrevista, hoje o primeiro passo solicito a leitura do PPP para depois mostrar, explicar, circular com os alunos pelo pátio, pelas dependências da escola .... Realizar esse atendimento com um grupo é uma coisa, mas repetir duas ou três vezes por semana e ou por dia, às vezes, como acontece, fica muito complexo. É nesse sentido dessa organização que a escola gostaria.

Não precisa ser anual, porque sabemos que também fica complexo, para os professores da universidade. Poderíamos realizar os estágios do primeiro semestre e após o segundo semestre. É uma sugestão.

Receberíamos por escrito o período de estágio supervisionado, entrevista diagnóstico sobre conteúdo, sobre a realidade da escola, enfim conforme a demanda a disciplina do ano que o aluno se encontra. Facilitaria a organização e solicitaríamos ajuda de outras pessoas, como apresentar a escola, visto que exige tempo.

Uma experiência que eu acredito ser extremamente interessante e nos deixa enquanto escola muito tranquilos é a relação com o professor da disciplina enviar o planejamento do estagiário para o nosso e-mail e do professor regente. Então, como coordenação ficamos cientes do trabalho, que o estagiário está realizando, inclusive dando abertura para observarmos o trabalho. Acho uma troca extremamente interessante. Só que isso não percebemos em todas as disciplinas, mesmo sendo da mesma universidade.

Tivemos a possibilidade de fazer essa parceria com a professora Cláudia e seus estagiários juntamente com os nossos professores.

Então, dentro da disciplina de Geografia, consigo saber antes, o que o aluno irá trabalhar e consigo fazer essa interferência com o nosso professor: “O planejamento está de acordo?” “Tu sugeres alguma mudança?” Existe uma fala e uma troca anteriormente. Isso acho extremamente importante. Não percebemos com todas as disciplinas, mas acredito que é extremamente interessante.

Este ano aconteceu com estágio do Magistério, ao verificar o Plano de Trabalho da estagiária ficou diagnosticado que sua proposta não era de acordo com a proposta alfabetizadora do nosso PPP, como a aluna não quis refazer-lo o estágio não foi aceito pela Coordenação e Direção.

**Questão3-** Na sua compreensão, como ocorre o diálogo entre universidade e escola para o desenvolvimento dos ECS? Como percebes o reconhecimento da universidade em relação ao teu trabalho em receber os estagiários?

Percebemos no momento em que a escola é muito procurada. Quando inicia o ano letivo algumas disciplinas que logo seus estagiários e os professores da universidade nos procuram. Acredito que isso é uma forma de reconhecimento do trabalho e da acolhida da escola.

A parceria que existe da universidade com alguns dos nossos professores também. Algumas disciplinas, a universidade promove encontros dos professores com os estagiários na universidade, onde toda equipe gestora é convidada e geralmente vai o professor (regente) da disciplina representando a escola, pois fica difícil professor e coordenador afastarem-se da escola. Então, o professor acompanha seu estagiário representando a escola. Percebo isso como um reconhecimento do trabalho da parceria do professor da universidade com o professor da escola.

Outra situação importante é o acolhimento dos alunos do PIBID. Vários alunos que participaram do projeto na escola, retornaram para sala de aula a fim de realizar seu Estágio. Geralmente os estudantes pibidianos vem acompanhado com um outro colega para também realizar seu Estágio. Claro, que para nós é um reconhecimento, pois se naquele momento o aluno sentiu-se acolhido e à vontade de convidar outro colega para fazer sua prática, realizamos a leitura que estamos atendendo de forma satisfatória.

A Universidade esta nas escolas à medida que oportuniza aos cursos de licenciatura desenvolverem projetos na escola, com o acompanhamento de universitários junto aos professores da escola. Se a universidade(licenciatura) não trabalhar junto as escolas, jamais formarão professores preparados para o real mercado que se apresenta.

Seria interessante a aplicação de projetos nas escolas, levantamento de resultados acerca desses projetos e devolução para a escola, com possíveis indicações de literatura e ações efetivas.

A educação pública enfrenta grandes desafios, principalmente no que tange a formação docente, precisamos qualificar os tempos e os espaços do nosso cotidiano escolar. Precisamos repensar, principalmente nesse momento de implantação da nova Base Nacional Comum Curricular, em que nossos objetivos e currículos serão revisitados. Poder contar com apoio dos professores da Universidade e implantação de futuros projetos dentro da escola seria fundamental. Acredito que intensificar o PIBID nas escolas seria fundamental.

Precisamos cada vez mais diagnosticar, estudar, planejar e avaliar práticas nas escolas e repensar os currículos dos cursos de formação e a inteligência emocional desses novos futuros profissionais da educação.

Coordenadora Pedagógica: Flor

**Questão 1-** Conte-me sobre suas experiências em receber os licenciandos na escola.

Bom, os licenciandos são sempre bem-vindos na escola, são sempre vistos como aliados, que podem trazer muitas contribuições para a escola, estamos sempre carentes de contribuições. O que eu tenho percebido durante esse tempo assim, é que a grande maioria tem tido aquele contato inicial com a escola meio perdido. Como assim? Por exemplo: O primeiro contato deles com a escola é via telefone, na grande maioria das vezes.

Eles ligam para a escola perguntando quando podem vir, se já tem algum horário. Eles normalmente pulam aquela etapa de vir conhecer a escola, de saber como a escola funciona e por se tratar de uma escola que tem toda uma metodologia diferenciada, principalmente da própria Educação de Jovens e Adultos-EJA, eu sinto que faz falta esse contato inicial conosco, vir conhecer, conversar e saber como funciona.

No segundo momento, depois que eles vêm conversar comigo, que eu passo pra eles toda a dinâmica da escola, como funciona, avaliação, a metodologia, o próprio desenvolvimento das aulas, como elas são dadas, porque aqui nós usamos uma apostila que é pré-preparada pelos professores, embora a maioria dos licenciandos quando vêm realizar os estágios eles acabam trazendo mais conteúdos e mais material. Isso não tem problema nenhum, os professores não se opõem a complementação de material didático. Depois desse primeiro contato eles já vão direto com os professores regentes das turmas, que é quando eles assumem a turma.

Uma coisa que eu percebo muito é a carga horária dos estágios. A nossa carga horária é um pouco reduzida em tempo de aula, então alguns sentem dificuldade em contemplar toda a sua carga horária necessária para o estágio dentro da carga horária da nossa escola. Não bate e às vezes fica faltando uma horinha ou outra e eles precisam complementar com uma outra atividade.

Eu percebo eles também muitas vezes perdidos, não tendo muita clareza do que eles querem. Eles precisam fazer o estágio, eles estão fazendo “mil” coisas ao mesmo tempo. O estágio é sempre deixado para depois e se junta com o período de provas, períodos de trabalhos e avaliações, até mesmo no período de realização do Trabalho de Conclusão de Curso-TCC. Eu vejo que por mais que a universidade tenha uma organização, o próprio licenciando não se organiza e acaba vindo para escola correndo contra o tempo. Vejo ainda que eles não têm clareza do que querem, muitos não sabem, por mais que já tenham passado por outros estágios, o que é realmente o estágio para assumir uma turma. Muitos estagiários aceitam que o professor regente esteja presente durante as aulas, outros já não gostam, o que gera conflitos, pequenos, mas acaba gerando, porque tem professor regente que quer estar presente. Aqui na escola sempre preservamos que o estagiário não vai substituir o professor, ele é apenas o estagiário e o professor regente. Tem que estar presente e ciente do que o estagiário está trabalhando. Geralmente não temos problemas!

Eu vejo que o pessoal da área das Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia - Pedagogia) nos procuram muito, já na área das Ciências Exatas (Matemática, Química e Física) são os cursos que menos nos procuram para estagiar.

Outro ponto que eu gostaria de destacar é que nós percebemos, aqui na escola, que quando o estagiário chega, por exemplo, do curso de Pedagogia, ele está um pouco mais preparado para o Estágio. Como assim preparado? Preparado no sentido de ter uma relação com os alunos da escola, com o desenvolvimento de conteúdos, com o próprio planejamento, preocupado com a avaliação, com os processos de ensino e aprendizagem. Ele é bem diferente dos estagiários do curso de Matemática, por exemplo. O estagiário vem, ele sabe desenvolver o conteúdo, ele tem domínio do mesmo, mas muitas vezes aquela relação professor e aluno deixa um pouco a desejar. Acredito que isso seja em função das disciplinas que são trabalhadas ao longo do curso, porque me parece que ele vai ser um matemático e não um “professor de Matemática”. Isso demanda outras coisas, um conjunto de pré requisitos que devem ser proporcionados durante as disciplinas que antecedem o estágio. Disciplinas

essas que trabalharão com atividades de ensino-aprendizagem relacionadas ao meio social, cultural e didático e pedagógico, proporcionando aos licenciandos experiências em situações reais de vida e trabalho e até mesmo uma aproximação enriquecedora com a comunidade em geral. Observo também que os nossos alunos percebem quando o estagiário é um professor mais “mecânico”, “técnico” do que propriamente um apoiador, um facilitador da aprendizagem deles.

**Questão2:** A partir das suas experiências na coordenação pedagógica, em receber os licenciandos da FURG, que expectativas poderiam ser contempladas?

Eu sinto que os estagiários vêm, muitas vezes, sem conhecer a escola. Em se tratando do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos-NEJA, propriamente dito, por toda a sua especificidade, por ter uma metodologia diferente, até da própria EJA, nós gostaríamos que o aluno viesse para o NEJA já sabendo do que se trata. Por isso a importância do gancho de ele vir antes e não só quando ele quer fazer o último estágio, que aquele que precisa da sala de aula e das horas complementares. Se ele viesse antes e conhecesse tudo, que o aluno, por exemplo, não precisa frequentar as aulas, que não há cobrança de presença, que pode apenas realizar as avaliações, talvez ele tivesse um retorno nesse estágio bem melhor, tanto para ele, quanto para os alunos da escola. Eu percebo que quem faz estágio conosco nos Anos Finais e depois no Ensino Médio acaba conseguindo fazer um estágio muito mais proveitoso.

Aqui no NEJA, na verdade, a proposta dos núcleos é que os alunos tenham aula individualmente, que eles não tenham uma sala de aula cheia. Eles chegam aqui com sua apostilha só para tirar dúvida com os professores, mas como nós temos carga horária, salas de aula e disponibilidade, os professores organizam um cronograma de conteúdos para darem uma aula para todos e a gente vê que os alunos gostam, mesmo por ser no NEJA, eles gostam. Embora não tenha exigência de presença, o aluno do NEJA pode nunca mais vir, pode apenas vir fazer a matrícula e depois a prova, mas como eles gostam dessa metodologia e como não tem essa cobrança de frequência, nossas salas são lotadas. Agora mesmo nós temos uma sala ali com quase 40 alunos assistindo aula sem precisar cobrar presença, numa quinta-feira à noite. Realmente eles estão a fim de aprender e sentem um retorno quanto a isso.

Então, os estagiários gostam disso, né, de chagarem aqui e vê que quem está na sala de aula é porque precisa e quer realmente aprender. Isso para o estagiário é muito bom, mas se os estagiários viessem antes nos conhecer, se apropriassem da escola, se inserissem na escola, conhecessem a metodologia diferenciada e ficassem a par dos conteúdos que serão desenvolvidos, o estágio teria um novo sentido e sem dúvida teria muito mais retorno nessa prática espetacular que nos torna de fato professores. Os conteúdos do NEJA que são cobrados na prova são fragmentados, por exemplo, na prova um cairão esses e esses conteúdos, já na prova dois os demais e às vezes para o estagiário chegar aqui e se apropriar da apostila leva um tempo, por mais que ele possa trazer outros conteúdos e materiais que ele ache pertinente trazer, ele fica aberto para receber isso, mas normalmente ele segue a apostila, porque o aluno que assiste a aula vai fazer a mesma prova que aqueles alunos que não assistem, então o que é cobrado é o mesmo. Claro, que quem assiste à aula, ganha um bônus, como eu brinco com eles. O conteúdo é trabalhado com mais qualidade, eles recebem dicas e a aprendizagem se desenvolve com esses alunos que vem assistir as aulas. Mas se os estagiários viessem antes de fazer os outros estágios conosco, viessem conhecer a escola....Tem estagiário que fez estágio e não conheceu direito nosso Projeto Político Pedagógico-PPP, teve estagiário que entrou e saiu daqui sem saber de fato como o NEJA acontece, então isso é muito importante, porque é uma escola completamente diferente de tudo que ele viu de EJA aqui. Então, se ele viesse antes aqui e conhecesse, garanto que até depois de formado iria adorar vir para escola e trazer algumas contribuições.

Uma sugestão, seria que os estagiários, antes de realizarem o estágio final, aquele estágio que ele tem que entrar para sala de aula, que vai ter o “chão” da sala de aula, aquele momento com os alunos, seria que ele viesse antes fazer o estágio 2 ou estágio 3, como forma de se apropriar da escola. Volto a falar, o NEJA por ser uma escola diferenciada, inclusive da própria EJA, é um rico ambiente para os alunos aprenderem bastante sobre a EJA, sobre uma EJA que não há cobrança de presença, que os alunos fazem as disciplinas das áreas em que ainda não aprovaram. Então, assim, é uma EJA muito rica, se o estagiário souber aproveitar, ele fará um estágio e até mesmo um TCC muito

interessante, conhecendo a EJA e uma das formas mais bacanas que tem, sem cobrança, só visando a aprendizagem e a conclusão dos estudos do aluno.

**Questão3-** Na sua compreensão, como ocorre o diálogo entre universidade e escola para o desenvolvimento dos ECS? Como percebes o reconhecimento da universidade em relação ao teu trabalho em receber os estagiários?

Eu percebo que não tem um diálogo, não tem um vínculo entre a universidade e a escola no desenvolvimento dos estágios. O aluno chega aqui pensando só em ensinar, em desenvolver os conteúdos que ele aprendeu na universidade. Ele não vê a escola como um “chão” de aprendizagens, onde ele vai aprender e realmente se constituir professor. Ele vem pra escola até mesmo como um olhar de superioridade, ou seja, “vou ensinar para aqueles alunos, sejam eles de EJA ou até as crianças, tudo que eu aprendi na teoria”. Ele não reconhece o rico espaço que é dentro de uma escola. É aqui na escola, enfrentando os problemas do dia-a-dia, driblando uma série de dificuldades que temos na escola, que realmente ele vai aprender.

Uma coisa que eu sinto, assim, é que não há retorno no término desses estágios. Ninguém vem nos perguntar. A gente não fala nada, porque ninguém vem nos perguntar como foi, ou nos levar para a universidade para ver o que o aluno falou de nós, o que eles pontuaram sobre a escola. Eu vejo que os alunos pontuam muito todos os problemas que nós temos. É difícil ver um estagiário chegar lá e dizer a “escola A tem uma série de problemas, mas ela desenvolve isso, isso, isso e aquilo de legal.” Eu vejo mais como um olhar crítico, do que um vínculo que se estabelece.

Quantas vezes depois de formado, esse aluno que foi estagiário, poderá vir a trabalhar na mesma escola. E aí? E as críticas todas que eles fez? Mudaram? Tiveram melhorias? Por que críticas vão sempre existir, mas nem sempre elas são construtivas. Muitas vezes acabam “manchando” a escola.

Eu sempre uso uma fala de quando eu era aluna da graduação, porque eu já era professora da Rede Estadual de Ensino e era aluna da graduação. Na época, uma colega do curso foi fazer um estágio e na escola ela foi conversar com a coordenadora pedagógica da escola. Ela chegou lá e a coordenadora estava ajudando a cuidar o recreio, depois foi auxiliar para servir a merenda, depois a coordenadora foi fazer mil coisas, que ela faz. Nesse dia a minha colega ficou chateada porque a coordenadora teve pouco tempo para conversar com ela. E eu brincava: “No dia que tu estiveres no “chão” da escola, no dia-a-dia, vais ver que infelizmente a coordenadora pedagógica não só faz o trabalho pedagógico da escola, ela faz tudo, ela é um “Severino” dentro da escola”. Ah, mas não deveria ser assim, mas é. Essa é a realidade que a gente tem, principalmente nas escolas estaduais. Tanto que muitas vezes, ela não dá conta do trabalho que ela tem para fazer, em função disso. Realmente, depois que essa menina foi para escola, no estágio, ela viu que muitas vezes ela como professora desenvolvia atividades que não eram só de educadora.

Eu sinto falta disso, do retorno da universidade, da presença mais ativa dos orientadores de estágio, de eles virem conhecer a escola e nos darem um retorno. Eu mesma gostaria de ver como foi o trabalho de conclusão de curso dos alunos. Talvez se me convidassem, talvez também eu não pudesse ir (risos), mas gostaria de receber o convite, de ter esse retorno da universidade.

Eu tive experiência de dois orientadores do curso de História que vieram na escola. E assim ó...O aluno estagiário não chega com clareza do que quer, não tem clareza de qual estágio tem que fazer. Não sabem o que tem que fazer na escola. O contato por telefone me incomoda, porque eles querem resolver, agendar tudo por telefone. Isso muitas vezes me incomoda um pouco. Afinal!! É o estágio dele, faz parte da formação. Eles precisam ter um tempo pra vir aqui, sentar e conversar conosco para que possamos passar pra eles como é que tudo funciona.

Eles precisam vir aqui conhecer, nem sabem que aqui é o NEEJA, não sabem como é, mas vem porque funciona à noite, funciona pela manhã também, porque é perto da casa deles. Infelizmente isso acaba perdendo todo sentido, né. Porque o aluno vem aqui mais para encaixar os horários e proximidade da sua casa e não necessariamente porque ele quer conhecer a EJA, uma EJA diferente, pensada a partir das dificuldades de cada aluno.

Aqui no NEEJA, o grande diferencial é que cada aluno é único, nem todos fazem todas as áreas do conhecimento, alguns assistem somente as aulas das áreas que têm mais dificuldade e as

outras estudam em casa. Nem todos precisam cursar todas as áreas do conhecimento, cada aluno, quando vem, é avaliado de um jeito e o professor precisa saber disso quando vem dar aula aqui. Tem que saber que determinados alunos não vem todos os dias. Tem toda uma especificidade que os estagiários precisam conhecer, aliás esse “conhecer” é imprescindível!

**Questão3-** Na sua compreensão, como ocorre o diálogo entre universidade e escola para o desenvolvimento dos ECS? Como percebes o reconhecimento da universidade em relação ao teu trabalho em receber os estagiários?

Eu percebo que não tem um diálogo, não tem um vínculo entre a universidade e a escola no desenvolvimento dos estágios. O aluno chega aqui pensando só em ensinar, em desenvolver os conteúdos que ele aprendeu na universidade. Ele não vê a escola como um “chão” de aprendizagens, onde ele vai aprender e realmente se constituir professor. Ele vem pra escola até mesmo como um olhar de superioridade, ou seja, “vou ensinar para aqueles alunos, sejam eles de EJA ou até as crianças, tudo que eu aprendi na teoria”. Ele não reconhece o rico espaço que é dentro de uma escola. É aqui na escola, enfrentando os problemas do dia-a-dia, driblando uma série de dificuldades que temos na escola, que realmente ele vai aprender.

Uma coisa que eu sinto, assim, é que não há retorno no término desses estágios. Ninguém vem nos perguntar. A gente não fala nada, porque ninguém vem nos perguntar como foi, ou nos levar para a universidade para ver o que o aluno falou de nós, o que eles pontuaram sobre a escola. Eu vejo que os alunos pontuam muito todos os problemas que nós temos. É difícil ver um estagiário chegar lá e dizer a “escola A tem uma série de problemas, mas ela desenvolve isso, isso, isso e aquilo de legal.” Eu vejo mais como um olhar crítico, do que um vínculo que se estabelece.

Quantas vezes depois de formado, esse aluno que foi estagiário, poderá vir a trabalhar na mesma escola. E aí? E as críticas todas que eles fez? Mudaram? Tiveram melhorias? Por que críticas vão sempre existir, mas nem sempre elas são construtivas. Muitas vezes acabam “manchando” a escola.

Eu sempre uso uma fala de quando eu era aluna da graduação, porque eu já era professora da Rede Estadual de Ensino e era aluna da graduação. Na época, uma colega do curso foi fazer um estágio e na escola ela foi conversar com a coordenadora pedagógica da escola. Ela chegou lá e a coordenadora estava ajudando a cuidar o recreio, depois foi auxiliar para servir a merenda, depois a coordenadora foi fazer mil coisas, que ela faz. Nesse dia a minha colega ficou chateada porque a coordenadora teve pouco tempo para conversar com ela. E eu brincava: “No dia que tu estiveres no “chão” da escola, no dia-a-dia, vais ver que infelizmente a coordenadora pedagógica não só faz o trabalho pedagógico da escola, ela faz tudo, ela é um “Severino” dentro da escola”. Ah, mas não deveria ser assim, mas é. Essa é a realidade que a gente tem, principalmente nas escolas estaduais. Tanto que muitas vezes, ela não dá conta do trabalho que ela tem para fazer, em função disso.

Realmente, depois que essa menina foi para escola, no estágio, ela viu que muitas vezes ela como professora desenvolvia atividades que não eram só de educadora.

Eu sinto falta disso, do retorno da universidade, da presença mais ativa dos orientadores de estágio, de eles virem conhecer a escola e nos darem um retorno. Eu mesma gostaria de ver como foi o trabalho de conclusão de curso dos alunos. Talvez se me convidassem, talvez também eu não pudesse ir (risos), mas gostaria de receber o convite, de ter esse retorno da universidade.

Eu tive experiência de dois orientadores do curso de História que vieram na escola. E assim ó...O aluno estagiário não chega com clareza do que quer, não tem clareza de qual estágio tem que fazer. Não sabem o que tem que fazer na escola. O contato por telefone me incomoda, porque eles querem resolver, agendar tudo por telefone. Isso muitas vezes me incomoda um pouco. Afinal!! É o estágio dele, faz parte da formação. Eles precisam ter um tempo pra vir aqui, sentar e conversar conosco para que possamos passar pra eles como é que tudo funciona.

Eles precisam vir aqui conhecer, nem sabem que aqui é o NEEJA, não sabem como é, mas vem porque funciona à noite, funciona pela manhã também, porque é perto da casa deles. Infelizmente isso acaba perdendo todo sentido, né. Porque o aluno vem aqui mais para encaixar os horários e proximidade da sua casa e não necessariamente porque ele quer conhecer a EJA, uma EJA diferente, pensada a partir das dificuldades de cada aluno.

Aqui no NEEJA, o grande diferencial é que cada aluno é único, nem todos fazem todas as áreas do conhecimento, alguns assistem somente as aulas das áreas que têm mais dificuldade e as

outras estudam em casa. Nem todos precisam cursar todas as áreas do conhecimento, cada aluno, quando vem, é avaliado de um jeito e o professor precisa saber disso quando vem dar aula aqui. Tem que saber que determinados alunos não vem todos os dias. Tem toda uma especificidade que os estagiários precisam conhecer, aliás esse “conhecer” é imprescindível!

Coordenadora Pedagógica: Kiara

**Questão 1:** Conte-me sobre suas experiências em receber os licenciandos na escola.

Eu sou professora da Rede Municipal de Educação desde 2012, quando ingressei, um ano após, fui convidada para atuar na Coordenação Pedagógica de uma escola da Rede, onde atuei 6 anos nesse desafiante papel da coordenação pedagógica. Lá na escola que eu trabalhava, não se tinha muita experiência em receber estagiários, uma escola de periferia que vivia bem distante da universidade, apesar de ser bem próxima em relação a distância física. Como eu trabalhava na Universidade Aberta do Brasil- UAB, vivia um pouco das discussões e reflexões acadêmicas, e considerando os índices e práticas pedagógicas da escola, fui conversando com a diretora da escola que talvez fosse uma boa estratégia recebermos estagiários, e diante de nossas reflexões neste ano ela participou das reuniões que eram convidadas todas as escolas, tanto através da Furg, como da SMEd e abriu a escola para os estágios da FURG, nós enquanto escola almejávamos a renovação de práticas através desta oportunidade.

A primeira experiência foi de observação na turma e depois de efetivação do estágio, com uma dupla. O primeiro contato após encaminhamentos das reuniões (pela SMEd e pela FURG) foi através de uma carta da universidade. Foi uma experiência boa, considerando as boas práticas, a execução de projetos que elas desenvolviam e a organização que tinham.

Também recebemos estagiários do curso de Educação Física e aqui tivemos uma experiência de inserção de muitos novos profissionais na escola, que demandou uma grande organização, considerando que a escola é bem pequena fisicamente, e a acolhida destes para o efetivo trabalho demandava um empenho de toda escola. Considerando as dinâmicas do cotidiano, de tempos e espaços que foram bem desafiadoras. Fizemos uma parceria bem bacana com a coordenação do curso de Educação Física-FURG, para que todas as turmas tivessem acesso e não apenas algumas. Então, foram bastante estagiários pra lá e apenas duas turmas, das 15, não tinham atendimento, mas elaboramos outra estratégia.

Foi um trabalho um pouco mais diferente, porque a professora supervisora do curso de Educação Física ia frequentemente na escola, devido o número grande de estágios por lá, então tinha bastante contato com ela, e ela também buscava sempre o contato com a Coordenação Pedagógica, diferente do estágio anterior do curso de Pedagogia, onde não houve esse interesse em trocar, em saber como as meninas estavam naquele período, mas como as estagiárias eram bem boas, conseguiram seguir a proposta que estávamos implementando na escola em busca de construir uma identidade, como exemplo contação diária de histórias, não sentimos na ocasião uma necessidade grande e nem o distanciamento com a universidade. Óbvio que também não tínhamos parâmetros para comparação, o que depois com os estágios do curso de Educação Física foi possível.

Já com os estagiários da Educação Física, foi outro contato, porque a supervisora conversava mais e buscava dialogar sobre como eles estavam indo, ela visitava eles mais frequentemente e sempre buscava saber com a coordenação sobre como eles estavam indo.

No final do estágio da Educação Física houve um seminário de encerramento e a escola foi convidada a participar, e na ocasião fui para representar a escola e a troca foi bem positiva. Óbvio que eles têm muitas críticas ao contexto escolar, ainda mais considerando a realidade da nossa escola, que além de falta de espaço tínhamos materiais limitados para essas práticas. No seminário eles apresentaram todas as dificuldades que eles viram, desde a questão do uso do pátio, que era limitado, e de comportamento dos alunos, que era difícil a execução das aulas devido as agressões, brigas e desentendimentos. Foi um momento legal porque consegui levar um pouco para escola da visão deles, e muitos retratavam detalhes que poderiam ser melhorados, mas também deixei a nossa visão por lá, que por sinal é nada fácil, pois nos formamos com um ideal de escola, aquela que terá tudo de prontidão, e que todos os espaços serão ótimos para desenvolvermos as práticas pedagógicas, no entanto a realidade que encontramos quando concursados é totalmente outra e distante muitas vezes

deste ideal projetado nos discursos. Então eu senti esse retorno como muito positivo para ambas as partes.

Em outra ocasião tivemos estagiárias do curso de Pedagogia-FURG e aí o distanciamento com a universidade foi maior porque elas tinham mais dificuldade para realização da prática pedagógica. Elas chegavam e não tinha material pronto, elas chegavam e saíam pra tirar cópias durante a carga horária, elas não tinham um planejamento organizado e sistematizado, na secretaria pediam materiais toda hora, sem organização. Na época, eu entrei em contato com a supervisora pedagógica da universidade, pedindo uma conversa com ela porque a própria diretora já não estava gostando da atuação delas ali, ela dizia “que estágio não era aquilo, que na época dela elas tinham que levar todo material e que se exigia organização”, porque toda hora estavam pedindo material na secretaria. Não havia uma organização por parte delas e fora outras questões, então elas tiveram mais dificuldades e foi aí que eu tive mais contato com a universidade, devido a dificuldade delas, conversando com a supervisora para tentar delimitar o que era permitido e o que não era, até porque os nossos professores não podem sair para tirar cópias durante a carga horária de trabalho. Precisávamos do respaldo da universidade para dialogar com as estagiárias para elas seguirem a rotina da escola. O que a gente espera do estagiário é que aquela experiência sirva de bagagem para sua vida profissional. ele vai ser um profissional com aquela experiência que ele tá tendo ali, então ela precisa ser clara quanto as delimitações do que é permitido e do que não é. Então, foi um contato a mais com a FURG devido a essas dificuldades, conversei com a supervisora duas vezes, ela foi na escola e tentamos solucionar, ou melhor diminuir um pouquinho das dificuldades que estávamos enfrentando com elas naquele período ali. Depois tivemos PIBID na escola, devido uma professora que atuava ali fazer parte, outra experiência, mas que não tinha contato direto pois era no outro turno em que eu também atuava em sala de aula, mas no PIBID tivemos experiência de um estagiário com bastante limitações, que desde o início percebíamos e que depois algumas outras dificuldades maiores foram sendo reveladas, mas o contato entre universidade e Instituição poderia, ao meu ver, ter sido bem melhor, se olhássemos para relação “teoria x prática” deste estudante.

Outra experiência foi quando recebemos outros estagiários do curso de Pedagogia. E o que eu enxergo é que a universidade, depois que mudou o currículo do curso de Pedagogia, oportunizou contato dos estudantes mais cedo dentro da realidade da escola, aqui já acho que vamos rompendo com aquele ideal de escola que muitos profissionais acreditam quando estão apenas estudando e distante do cotidiano da escola.

Nessa ocasião era um grupo maior, cinco estagiárias, que começaram adentrar outros espaços como estágio, acredito que era cadeira de gestão, essas passaram uma semana acompanhando as relações externas, sem entrar no cotidiano da sala de aula, passaram um dia em conselho de classe comigo, outro dia acompanhando a rotina da direção/secretaria, outro da merenda....

Eu percebi, que nesse movimento as estagiárias já iam em um número maior, com interesse em enxergar esse todo da escola. Como isso chegou até a universidade? Não sei, mas acredito que teve muita influência da cadeira de gestão e da habilitação que o curso agora tem. Mas que era essencial, com certeza, hoje o estudante deve sair compreendendo melhor essas rotinas de tempo/espaço e gestão desses, buscando compreender a escola num todo e não apenas na prática isolada de uma sala de aula.

Nesse último contato com os estagiários que vivenciaram outros espaços, teve uma reunião com a universidade, onde algumas escolas foram convidadas e a gestão da escola, a diretora, foi nessa reunião. Então, já sabíamos que teríamos a vista dos estagiários. Elas chegaram e se apresentaram com uma carta, sobre os procedimentos de passar uma semana na escola, com os espaços e as rotinas que eles queriam/precisavam conhecer. Essa equipe estava bem interessada e vivenciaram bastante essa semana dos vários espaços que a escola têm, e não só a sala de aula em si. Pediram PPP, Regimento da escola e tiraram as dúvidas que tinham comigo, também após concluir o relatório me enviaram, para que eu tivesse ciência enquanto escola e pudesse também contribuir.

Elas eram estagiárias bem organizadas, registraram tudo, tiraram fotos. Foi um movimento de bastante interesse delas de entender esse todo, o que eu sentia falta lá no início, porque nas primeiras vivências que eu tive de estágio, antes elas chegavam, conheciam o PPP e buscavam conhecer a proposta da escola para seguir a mesma proposta que a escola tinha, mas era uma coisa bem rápida e curta em um movimento de chegar e executar e depois que termina o estágio não se tem um retorno. Um distanciamento, assim, a escola abre o espaço querendo renovação de suas práticas e querendo que os estudantes vivenciem a ludicidade, projetos e que queiram estar no espaço escolar, porque sempre

enxergamos a universidade como algo mais “fresquinho” em educação e em conhecimento e quando recebemos estagiários pensamos que eles também vão dar uma renovada nos professores e que os estudantes também vão estar olhando e vão querer essas coisas novas que os estagiários normalmente trazem para o espaço, é, ou deveria ser, uma troca mútua.

Espero que essa experiência de viver as rotinas da escola de uma maneira ampla, o que achei uma experiência muito interessante, seja uma prática incorporada no currículo da FURG e não apenas em um professor na universidade. Eu enxergo que é uma estratégia ótima começar essas inserções desde os primeiros anos do curso e não só na sala de aula. Fiquei bem feliz por eles vivenciarem o conselho de classe, por exemplo, porque às vezes saímos da universidade sem nem saber das rotinas que compõem como essenciais os currículos das instituições de ensino. Lá na escola mesmo, antes de entrar na Coordenação nunca houve conselho de classe, e incorporei nas práticas pois vivi essa experiência em outra escola, e tinha leitura sobre, mas não por ter a consciência promovida pela universidade de que existe leis sobre o conselho de classe e de que este faz parte dos regimentos das escolas. Talvez seja por esse viés que muitas vezes percebemos as falas de que teoria é uma coisa e prática outra, e sim se pensarmos no todo ainda trabalhamos distantes do que realmente é indispensável. Precisamos aproximar a prática da teoria, e talvez essa aproximação entre escola e universidade virá a promover isso de forma significativa.

Eu percebo também que para o estagiário estar se formando nas vivências da escola é uma oportunidade de olhar e atrelar essa teoria que ele está estudando e as práticas vivenciadas. É na vivência da prática, que ele vai conseguir fazer essa associação com os estudos e essa troca, do processo formativo vivido no próprio “chão” da escola.

**Questão 2:** A partir das suas experiências na coordenação pedagógica, em receber os licenciandos da FURG, que expectativas poderiam ser contempladas?

Bom, eu penso que expectativas são muitas, nessa relação de ter os estagiários na escola. A maior de todas elas é de ter o retorno da instituição. Enquanto coordenação, eu sempre sentia muita falta desse retorno. Quando se abre pra observação a gente sabe que eles estão observando e tendo um olhar crítico para aquilo que vivenciamos cotidianamente, mas como poderemos nos rever sem saber esses outros pontos de vistas?

Penso que uma grande expectativa que eu deposito, que nessa relação entre universidade e escola possa haver o diálogo, um diálogo efetivo, assim. Se o estudante foi lá observar e a universidade, a partir daquilo que o estudante observou, possa enriquecer a escola, tanto nos aspectos negativos, que muitas vezes podem ser aspectos a superar, porque às vezes a própria escola não enxerga isso na sua rotina diária e no seu cotidiano e tanto nos aspectos que são positivos que muitas vezes não são valorizados naquele contexto, como por exemplo, se a escola tem o hábito de fazer a leitura diária, se a universidade avalia aquilo como um processo produtivo e da esse retorno para escola, com certeza é uma prática que a escola vai estar enriquecendo no seu PPP e acreditando naquilo porque houve uma valorização de profissionais que estudam para isso, profissionais que formam nossos futuros professores. Então, eu acho que muito dos exercícios que acontecem dentro da instituição escolar poderiam estar sendo aprimorados através do diálogo com a universidade e muitas vezes poderiam estar sendo mais valorizados. A escola poderia nesse exercício de retorno se enxergar como instituição reflexiva, que faz um papel importante na educação diária de muitas crianças, e que esta ali para ser aprimorada constantemente e não só como espaço uso em prol apenas da universidade, de quem vem ali, usa, experimenta, e gera críticas daquilo. Mas e se pensássemos pelo viés construtivo e formativo? Esse retorno seria algum dado como essencial.

Óbvio que um estudante que foi para observação fez leituras, teve orientações, vem desse fazer reflexivo que a universidade promove, daí ele vai lá observa por exemplo práticas ultrapassadas chega na universidade com um trabalho crítico, conceitual, reflexivo que aponta como “terrorista” aquelas práticas, mas e aí me pergunto, alguém tá pensando nos estudantes daquela escola? Se sim seria inevitável a universidade dar retorno para aquela escola, ir lá conversar, dialogar, oferecer formações, enfim... dar uma mão ao invés de apontar o dedo. Se não a gente só usa do espaço, critica o espaço na universidade, mas não faz esse retorno para escola, né e não muda as práticas, vai se continuar nesse vício porque muitas vezes não se tem a oportunidade de se repensar.

Eu percebi um pouco isso na relação com os estágios do curso de Educação Física, acho que foi um processo bem inicial, mas que foi uma tentativa de no momento final ouvir a escola, sobre o que a escola pensou, a partir da vivência que os estagiários tiveram, mas acho que principalmente na rotina precisaria ter esse diálogo, como retorno depois das observações, a partir do que os estagiários viram daquela escola, das vivências, para a escola poder se enxergar de fato, muitas coisas são automáticas e muitas vezes difíceis de ser mudadas e repensadas pelos profissionais que a compõe.

Se aqueles sujeitos estão naquele processo ali embriagados naquela rotina sem reflexão, muitas vezes a universidade pode possibilitar isso e vice versa, se aqueles sujeitos vivem esse espaço de reflexão que é o que a universidade acredita e deposita nos seus estudantes, então ela deveria reforçar como uma prática positiva. Falta diálogo, e às vezes vejo só o uso do espaço em prol das duas, tanto da escola, por que com os estagiários facilita suas rotinas administrativas, como locação de pessoal, acomodar melhor as coisas e também da universidade, em só ir usar o espaço e não dar essa contrapartida, pois se o estágio é formativo, ele deveria dar um retorno, se não ele é apenas uma execução prática final do que os estudantes da universidade estão fazendo.

Também como expectativas, eu me identifico muito com o PPP e acho que a maior expectativa que a gente pode depositar é acreditar que ele seria a identidade de uma escola. Acho que tanto nas escolas, quanto na universidade, a gente desvaloriza esse PPP, primeiro que por “n” fatores ele é distante das práticas e vejo que a universidade reforça, quando um professor supervisor de estágio não olha o PPP, ele não tem contato com o PPP e ele vai dar sugestão no planejamento dos estagiários.

Como o PPP hoje é frágil, ok, então isso não interfere diretamente, mas num PPP que eu acredito, que é a identidade da escola, ele tem que estar ciente. Aí eu retomo nessa minha prática, nós refizemos todo o PPP, tentando construir esse movimento de identidade, então algumas questões por exemplo: produção diária de leitura, ter um movimento na escola em que o aluno escreva o que ele está pensando e não uma cópia automática, então, todos os dias os professores tinham que fazer esse movimento de escrita desse sujeito, uma palavra, uma frase, mas que seja de uma coisa que ele está sentindo e também do movimento de leitura, então ter uma leitura, não uma leitura de um livro, mas que tenha o hábito da leitura na sala de aula.

Então, com esses dois exemplos, que poderia pegar outros exemplos tentando incorporar a prática pedagógica, eu vejo que quando o supervisor olha aquela leitura ele pode achar: “Bom, ta repetitivo!” Ou ele poderia sugerir para aquele estudante outras diferentes maneiras de chegar ao ponto desejado, se a proposta da escola é ter uma formação de leitura diária, quais outras leituras poderiam levar para enriquecer?

Então, como o PPP não é realmente efetivado, na maioria das escolas, isso não é uma coisa gritante, mas eu percebo e trazendo um pouco da minha experiência na Universidade Aberta do Brasil-UAB, supervisionando os estágios, quando não conhecemos as instituições, e não valorizamos o projeto da instituição é difícil de fazer contribuições, ali, efetivas na prática, no planejamento daquele sujeito, então se tiver apropriação da identidade da instituição, de que maneira a gente pode estar sugerindo, né, contribuindo com aqueles sujeitos e considerando a identidade da escola. Porque eu acho que sempre que a gente fala, enquanto instituição, a gente respeita o que a escola propõe, mas muitas vezes, o que a escola propõe não é o que a gente acredita e o estagiário segue aquilo porque a escola propõe. Mas se amarrarmos as ações práticas as documentações legais, será que elas estão presentes? Um exemplo simples, as filas de meninos e meninas, que até hoje muitas professoras e instituições usam, será que isso tá no PPP da escola? Demarco que não, obviamente que não está, está na amarração história dos profissionais que compõem este espaço. Ai entra um estagiário na escola e segue fazendo essa rotina, porque na escola e faz, mas se isso não esta no PPP da escola não seria a hora dele romper esses paradigmas? A escola ia também valorizar mais seus documentos como determinantes nas práticas que compõem o contexto escolar. Lembro ainda que esses documentos que regem a escola, são aprovados por um Conselho de Educação. Então deveríamos mais nos aliar para que realmente eles fossem a essência das escolas, que hoje nem a Escola e nem a universidade faz.

Outro exemplo, que acho que é preciso entender o PPP e não a fala do estagiário, muitas vezes, o estudante diz: “A escola trabalha com datas comemorativas”, bom ai a universidade segue trabalhando? Ou vai lá no PPP da escola e tenta identificar onde consta isso? Bom, mas se não fala nada. Então, como que vai ser as minhas contribuições para aquela prática? Ou se fala como posso tornar significativo o contexto de atuar sobre datas comemorativas?

Uma coisa é o que os professores executam nas suas rotinas, muitas vezes, por vícios e por ser um processo histórico e outra coisa é o que a escola está batalhando pra ter nos seus processos institucionais. Então, se é um PPP, que eu acredito, que deveria ser efetivo nas escolas, então a universidade poderia se apropriar disso e a partir daquilo contribuir no planejamento dos estagiários.

Eu percebo assim, como coordenação, que nós tínhamos o hábito de acompanhar o planejamento, dos professores para que possamos efetivar o PPP. Mas quando chega um estagiário ele vem com o professor supervisor, e parece que a coordenação perde autonomia, visto que um profissional mais “renomado” acompanha, mas acredito que ambos tem que acompanhar o planejamento do que será executado, com fim de contribuir e formar o estagiário.

Assim como eu entendo o papel da coordenação pedagógica como formativo para os professores, de mobilizar outras práticas e estar sempre atrelando a sua identidade, acho que o coordenador estar ciente do planejamento é um processo que a universidade e a escola poderiam estar dialogando, porque já é um processo que acontece na universidade. Entendo que precisa ser estendido para escola, inclusive para as escolas que não executam o hábito de olhar o planejamento para poder enriquecer, se não a gente não se entende como processo formativo se não consegue trocar e dialogar.

Então, como coordenação, olhar o planejamento é olhar e ver de que maneira está o que a escola acredita e como estamos refletindo sobre o que estamos fazendo. Porque se não olhamos o planejamento, só pegamos recortes, tanto positivos como negativos de práticas e numa era de rede social, a gente só pega, realmente, o recorte do recorte das práticas, aquilo que foi mais “bonitinho” para expor.

Vejo que é uma expectativa positiva da escola se o estagiário está entregando o planejamento, se a escola não tem esse hábito, vai começar a refletir sobre aquilo. Por que de entregar? É uma coisa que fizemos no estágio e depois se esquece? Quando alguém me entrega algo também me “amarra” no que será promovido na prática da escola, é comprometimento.

Quando tu senta pra planejar e alguém vai olhar, tu te dedica mais pra aquilo, quando um colega vai olhar, vai contribuir, tu te dedica mais do que um planejamento feito no meio da correria, com falta de tempo e sem muita reflexão. Então, isso é uma das minhas expectativas também que a escola e a universidade possam, para muito além de críticas das práticas, se comprometerem efetivamente com a mudança, a reflexão e a atualização constante e necessária para a educação.

E outra expectativa, seria um maior diálogo com os professores supervisores, precisariam estar mais na escola, ouvir a coordenação, saber como esta indo o estagiário, pedir um acompanhamento.

Eu vejo que no estágio que tivemos mais dificuldade, foi um processo que a escola através pediu que a supervisora da universidade acompanhasse mais. Uma coisa é o que esta no papel e outra coisa é o que está acontecendo na prática e muitas vezes o professor supervisor da universidade só vê o papel e ele vê o recorte de um dia na sala. Um dia na sala, é um recorte mesmo. O que está no papel pode ser uma coisa que não está sendo executada que em parceria com a escola realmente conseguisse avaliar este estagiário de uma forma completa. Acho importante ter esse diálogo com a escola, tanto para a escola poder acompanhar mais de perto esses estagiários e ajudar na formação dos indivíduos, quanto a universidade poder sabe se o planejamento está mesmo efetivo ali, porque a gente sempre fala com aqueles que tem mais dificuldade, como ser humano, sempre vamos para o problema, mas muitas vezes aquele que tem mais facilidade, também precisa de um auxílio e precisa ser formado, porque ele não está pronto. Não podemos considerar ele como um sujeito pronto. Ele precisa estar refletindo sobre as suas práticas, mesmo aquele que tem uma boa prática, ele pode estar refletindo e compartilhando com os outros.

Eu vejo que se a universidade conseguisse chegar na escola e a partir desse momento ouvir os profissionais que atuam como equipe pedagógica da escola sobre como esta sendo o estágio, como elas estão percebendo...não uma avaliação apenas de uma visita e de um planejamento escrito. Precisa caminhar bastante e refletir sobre as avaliações de estágio. O estágio já é o momento final da graduação desses sujeitos.

Eu por exemplo, nos casos em que as meninas que faziam ações, que não eram de acordo com a proposta da escola, de sair para buscar xerox, de não ter material, ou de não ter uma organização, o que foi o grande fator, eu vejo que a escola e a universidade precisariam conversar junto com aquele sujeito, e não eu de chegar apenas como escola e dizer: “Olha, gurias vocês estão erradas”. Parece uma autoridade indevida ali, mas quando estamos com o apoio da universidade, então, bom, juntas com a universidade, a universidade também se coloca e não ficam duas pessoas distintas caminhando em

trajetos separados, pelo contrário, é em prol da formação daquele indivíduo, valorizando o saber da escola e o da universidade, para que juntos possamos fazer uma formação e uma avaliação de estágio daqueles sujeitos.

Eu entendo, que nesse caso negativo, as meninas podem ter pensado que a escola reclamou delas, e não foi a minha intenção, de maneira nenhuma, pelo contrário. Elas não vão poder estar dando aula em uma escola e sair para fazer xerox no meio de uma prática de sala de aula e não vão ser duplas de estágios, o que é um diferencial no estágio. O estágio é promovido em duplas, o que facilita, mas na nossa prática hoje não é assim. Eu conheço uma escola que trabalha em dupla, em divisão de regência. Pegando o exemplo do nosso município, de 77, uma escola trabalha com divisão de regência. É algo mais raro, isso facilita o trabalho do estagiário, mas na prática quando esse sujeito entra na escola sem nenhuma bagagem de atuar sozinho, ele sente a diferença e o desafio que é. Para a formação do estagiário penso que a dupla facilita, tu compartilha, tu divide, um corrige enquanto que o outro escreve no quadro, um corrige comportamentos ou tenta educar e trazer reflexões sobre os comportamentos inadequados para o espaço escolar, enquanto que o outro auxilia aquele que tem mais dificuldade. No entanto, pensando no desafio que temos hoje no cotidiano escolar, não creio que a dupla facilite a experiência. Temos por exemplo, na nossa prática turmas com 20 alunos, 4 incluídos, 1 professor sem monitor e vários fatores em que o estágio em dupla acaba não sendo para esses sujeitos uma experiência tão formativa que ele possa se experienciar sozinho, que é o que nós vamos enfrentar quando assumimos o concurso e a regência de classe.

Outra questão que eu vejo como expectativas, é que possamos amarrar tanto na escola, quanto na universidade, procedimentos, é um fator que eu acredito muito e que não pode estar “amarrado” a pessoas, como hoje na prática vivemos. Eu vejo que tanto na escola como na universidade, a amarra dos processos estão à pessoas. Pegando o exemplo do curso de Educação Física, eles fizeram aquele movimento porque o profissional que estava lá acreditava naquilo, mas não porque a coordenação do curso acredita naquilo e institucionalizou esta ação.

Eu vejo que os bons exemplos que se tem no diálogo das escolas e da universidade, precisa ser levado para questões mais institucionais, formais, sistematizadas e organizadas enquanto instituição. Exemplo de como o estudante vai executar o estágio, de que forma se apropriam do PPP e o acompanhamento de supervisão de estágio, eles precisam estar atrelados, não as experiências de vida de um sujeito, porque a minha vai ser diferente da tua, que vai ser diferente da outra pessoa, mas aos procedimentos básicos e institucionais, como por exemplo: O fato de conversar ou não com a coordenação pedagógica da escola, ela deveria ser uma ação institucionalizada, nas orientações desse professor supervisor de estágio para ter um padrão. Então, se tu és professora da universidade e vai lá, tu acreditas que é importante porque tu já atuou no “chão” da escola, se tem outro profissional que nunca atuou no “chão” da escola, ele acredita que simplesmente olhar aquela prática, talvez seja um recorte essencial daquele momento. AS coisas não são óbvias no campo da educação, muitas estão atreladas as experiências dos sujeitos, por isso não podem ficar na neutralidade de que obviamente ser fará uma conversa com a coordenação da escola.

Então, eu vejo que poderíamos enriquecer bastante tentando institucionalizar procedimentos, tanto na universidade, de como vai se executar esse diálogo com a escola, o retorno da escola, o retorno do estagiário para escola e como vai ser o final do estágio, como vamos articular esses momentos do estagiário na escola, se ele vai participar ou não dos processos formativos e do cotidianos que os profissionais da escola se envolvem, outro exemplo é agora a implementação da Hora-Atividade, onde o profissional fica um dia em formação, como a universidade vem preparando esse sujeito estagiário diante dessa nova adequação nas escolas? Esse fator esta no Plano de Carreira, no Plano Nacional de Educação, é importante repensar o elo com os estágios e o cotidiano da escola. Eu acredito que o estagiário deva participar de todas as discussões da turma e da escola em que esta inserido naquele momento, mas hoje isso depende do posicionamento do professor supervisor da universidade, pois não temos nada institucionalizado. Tudo está vinculado às pessoas e assim também na escola, então eu percebo que quando eu recebo estagiários, tudo está vinculado ao que eu acredito.

Agora, atuando como assessora na secretaria de Educação, e tendo a possibilidade, então, de estar auxiliando, assessorando essas escolas no que compete ao papel da coordenação pedagógica, supervisão e orientação, amadureço ainda mais meu posicionamento, de que precisamos institucionalizar a relação de estágios. Enquanto ações, a gente precisa institucionalizar aquilo que realmente acreditamos, para aquilo ser realmente a identidade da escola.

Agora estamos em um movimento na rede municipal de educação de todas as escolas refazerem os seus Projetos Políticos Pedagógicos e os regimentos, considerando a implementação da BNCC e do Referencial Gaúcho, já estamos também olhando para o que temos e para o que queremos, incorporando a institucionalização de muitas coisas que são apenas vivenciadas, para isso nos currículos escolares muitos elementos estão compondo essa reformulação, e um deles é o item de estágios. Precisamos que a escola pense na institucionalização das ações que ocorrem ou que devem ocorrer nesse processo. As práticas de estágio é uma das coisas que já elencamos como essencial a ter no PPP, sobre como vamos receber esse estagiário, além da universidade estar preparada para enviar os estagiários, a escola precisa estar pensando sobre como vai receber e como os estagiários, como vai compartilhar a proposta pedagógica da escola.

Estamos muito atrelados no campo da educação, a pessoas e as suas concepções e não institucionalizamos as ações e nisso perdemos bastante porque perdemos coisas boas que estão sendo feitas e perdemos também coisas que poderiam estar sendo feitas e não estão por não ter registro algum.

Então, eu penso que quando a gente tem procedimentos e normas, não que a gente vá engessar, mas que vamos ter orientações básicas que todos os profissionais saberão como devem se colocar. Na escola por exemplo “O que eu faço quando recebo um estagiário?” “Quais são as informações essenciais que ele precisa saber sobre a escola?” É certo, para mim, que ele precisa conhecer os espaços, ele precisa entender as rotinas, entender as normas de convivência. Ele não pode chegar na sala de aula sem entender tudo isso. Precisa compreender como é o horário do lanche, vivenciar o recreio e o currículo que essa escola acredita. O estagiário também precisa olhar o PPP em diálogo com a coordenação, não olhar apenas na sua casa e não ter uma reflexão daquilo que está posto ali. Só olhar não adianta, precisa de reflexão para efetivar aquilo na sua prática, compreender a história dos processos e porque naquele momento a escola acredita e investe determinadas ações nas suas práticas pedagógicas.

Penso que a escola quando conseguir valorizar a sua identidade no PPP, também consegue que aquele sujeito que esta entrando, siga as orientações que a escola acredita, se não parece que quando o estagiário chega ele muda tudo, a rotina e parece que é permitido porque é estagiário da universidade.

E os estudantes que vivenciam essas diferentes rotinas? Precisamos em prol deles, institucionalizar procedimentos.

Então, se a gente conseguisse efetivar mais o diálogo e os procedimentos, seria proveitoso para todos os envolvidos no estágio, inclusive para o estagiário que esta sendo formado e vai ser o nosso futuro professor. Assim, vejo que precisamos pensar nessa sistematização, enquanto escolas e universidade. Precisamos de encaminhamentos que não estejam vinculados aos professores que recebem os estagiários, mas sim a identidade da escola, assim todos que recebem os estagiários vão olhar para aqueles dados da relação do espaço, das práticas, do cotidiano, dos processos formativos, de como a escola se organiza no seu cotidiano escolar.

As expectativas são muitas, mas de todas as que mais gritam, das minhas vivências, são essas.

**Questão3-** Na sua compreensão, como ocorre o diálogo entre universidade e escola para o desenvolvimento dos ECS? Como percebes o reconhecimento da universidade em relação ao teu trabalho em receber os estagiários?

O diálogo é bem inexistente hoje em nossos cotidianos, percebo que ele é na verdade “comunicado”. Ele existe por uma questão mais formal, eu acho, mas não como um diálogo formativo. Ele é um diálogo informativo, eu vou na escola e informo que o estagiário está indo, informo que vou supervisionar o estágio... A gente entende que o diálogo é essencial para formação daqueles sujeitos, para formação daquela escola e para formação da universidade? Se sim precisamos que ele exista. Eu acho que não existe esse diálogo como eu acredito, na concepção de diálogo que tenho, pois não se ouve a escola, como universidade não se escuta a instituição escola e não se valoriza os seus saberes.

Em contrapartida também a gente não escuta, então, esse retorno da universidade que seria, esse elo formativo, essencial, para que depois que terminasse o estágio ter o retorno para escola e a escola poder ter a valorização dos seus saberes pelos profissionais que estão ali. Ambos aprendendo nesse cotidiano.

Eu penso que o trabalho da coordenação pedagógica, retomando a minha trajetória, hoje estando na Assessoria, eu vejo que não é um trabalho valorizado não só no âmbito da universidade, mas eu vejo que não é valorizado nas nossas instituições, como um todo. A gente tem uma demanda grande de trabalho na coordenação e muitas vezes não se tem a atuação efetiva na prática no que se entende como coordenação pedagógica. Muitas vezes o trabalho do coordenador está atrelado ao que o diretor quer, pensando na escola, porque ele é um cargo indicado para ser coordenador, ele não recebe remuneração a mais, e até perde financeiramente, por não estar na sala de aula não recebe regência de classe.

Então eu já vejo que a desvalorização começa até na nossa própria Rede e estenderia um pouquinho, pelos meus estudos pensando a nível de Brasil, porque são raras as cidades em que existe um concurso e uma valorização financeira e de reconhecimento de trabalho desse profissional. Embora exista uma precisão, no nosso Plano Municipal de Educação, ainda há muito trajeto para chegarmos a valorização destes profissionais efetivamente.

Enquanto Rede, nós buscamos muito essa valorização do trabalho, mas ela está muito amarrada em outras questões, que é a decisão do diretor, do vice-diretor, dos profissionais que recebem remuneração. Então, não adianta só valorizar o trabalho pedagógico se a gente não enxerga que ele está atrelado a uma submissão e não a uma consideração de toda uma equipe. Então, é uma caminhada para enxergar isso.

Pensando enquanto universidade, eu pouco, na minha formação, ouvi falar em coordenação pedagógica, então raramente, não me lembro de ouvir, se ouvi foi um recorte do trabalho da equipe pedagógica em alguma aula. Quando eu fui para o estágio, enquanto estudante, eu nem lembro quem era a coordenadora pedagógica da escola, então eu acho que isso é uma falha muito grande, pensando hoje no que eu acredito deste profissional.

Então, se eu fui para uma instituição, que eu nem me lembro quem foi esse profissional, que deveria ter me acolhido e que eu deveria ter um contato mais efetivo e formativo, vamos dizer assim. Eu não tenho memórias desse processo, com certeza ele não aconteceu como estagiária ali.

E hoje pensando de como a universidade valoriza esse coordenador, penso que a habilitação mais ampla da função de professor, comparando a minha que foi só educação infantil na época, ela não tem tempo de aprofundar muitos destes conceitos essenciais, assim penso que não existe uma valorização, nem dos saberes e nem da atuação pedagógica.

Eu vejo que nas minhas vivências de estágio, na Educação Física, foi onde mais houve essa intencionalidade de valorizar, mas como eu retomo, né, muito amarrado naquele profissional que estava ali, como professor supervisor do estágio. Então, ela acreditava que ouvir a coordenação era essencial. Não está amarrado na instituição universidade e sim na pessoa que estava ali atuando como supervisor.

Eu penso que a universidade precisa valorizar e entender o que hoje se entende nesse papel de coordenação pedagógica. É um papel formativo dentro da escola, de mobilizar saberes entre esses profissionais, de estar dialogando, trocando e fazendo cumprir o que está lá no PPP da escola.

Se a universidade valorizasse o PPP da escola, bem como a atuação do coordenador, seria uma boa estratégia para estarmos melhorando a formação continuada dos estagiários e dos professores que já atuam na escola e na universidade.

Entendo que a universidade fica amarrada nessas questões institucionais, então quando se chega na escola, é com o diretor que se deseja falar, porque é o representante da instituição, está certo, mas a universidade precisa ter essa valorização de conversar com a equipe pedagógica, porque em alguns casos o diretor vai dizer: “ Não é comigo!” E, por N fatores, não poderá atender e não vai conseguir se dedicar no setor pedagógico, e é pra isso que esse (coordenador pedagógico) está ali, pois existe uma coordenação que é para cuidar do pedagógico e nós precisamos enquanto escola e universidade esclarecer tantos outros papéis que desempenham esse coordenador que não é o seu efetivo trabalho pedagógico.

A gente fala em formação dos profissionais, de como vou ajudar aquele q ue está com dificuldade, como eu vou acolher aquele profissional para que ele se sinta bem na escola, como vou traçar estratégias para que esse aluno tenha sucesso, porque é esse o objetivo da escola. Então, quando enxergamos o sucesso do estudante, tanto a escola quanto a universidade, esse diálogo seria visto como essencial.

Não estão olhando lá no processo do sujeito que tem que aprender e está na escola para esse movimento. Se eu olhar pra ele, as nossas ações irão mudar e vamos valorizar a atuação da coordenação, porque ela precisa fazer a mobilização dos saberes docentes, ter a flexibilidade dos profissionais, poder ter partilha dos saberes docentes, ter momento de diálogo e de refletir sobre a prática.

Não adianta o coordenador planejar para alguém, ele precisa fazer aquele profissional refletir, e como que eu vou, então, como coordenadora, propiciar esses momentos? Assim, o estagiário quando entra nesse contexto da escola, ele precisa se entender como também sendo formado pela escola, porque muitas vezes ele só sai com um recorte de determinados momentos.

Se a universidade e a escola valorizarem o trabalho da coordenação pedagógica, nesse diálogo que é um eixo central, a gente consegue pensar no processo formativo desse estagiário e no sucesso dos estudantes porque são duas caminhadas juntas. Não adianta eu querer o sucesso dos estudantes sem antes eu formar esse profissional, levando-o a refletir sobre práticas que antes se fazia e que hoje já não cabem mais, refletir sobre a legislação vigente, sobre o que pode e o que não cabe mais dentro do espaço escolar.

É preciso enxergar esse profissional da coordenação pedagógica como elo que vai fazer isso dentro da escola. Se a universidade enxergasse, ela valorizaria o trabalho do coordenador. Ao chegar na escola, recorreria ao diálogo inicial com a coordenação, mas eu sei que existe N fatores que contribuem para esse diálogo não acontecer. Não é que não queiram, mas diversas situações que atropelam a rotina de valorizar esse diálogo.

Uma forma do diálogo entre a escola e a universidade ser efetivo é através da valorização da atuação pedagógica do coordenador. Quando a universidade valorizar esse profissional, vai dar para escola um respaldo em acreditar nesse profissional que está ali, escolhendo pessoas capacitadas para estar ali, a frente desse cargo, porque realmente essas pessoas têm um desafio grande dentro da escola e preciso estar com parcerias.

Pensando nos estágios frequentes que ocorrem nas escolas, como que o coordenador não vai se envolver nesse espaço formativo? porque ele precisa se envolver e trazer uma reflexão do cotidiano da escola, para além da reflexão teórica que a universidade já faz e bem feita. Ele precisa refletir sobre o que acontece ali.

Pegando o exemplo de quando eu entrei na escola, em uma comunidade bem carente. Quando eu entrei na escola, como coordenadora pedagógica, eu acreditava que os estudantes deveriam ter que ter o hábito da responsabilidade do tema de casa, não é que eles não tenham que ter, não é isso, mas com a caminhada eu consegui enxergar o porquê daquele tema não ser feito por alguns.

Nós fomos pensando sobre essas questões de tema e na minha prática da Educação Infantil eu visitava a comunidade, a casa das crianças, o bairro e comecei a conhecer como esses sujeitos moravam. Daí comecei a ver que muitas das crianças não tinham nem onde colocar o seu caderno. Então, tu começa a entender o contexto, aquela família drogada, que não tem ninguém em casa, que o aluno está ali sozinho. As vezes cobrava dos estudantes determinadas ações que aquela comunidade não estava capacitada pra isso.

Então, quando um estagiário entra dentro dessa realidade, ele precisa entender e por mais que a universidade ache importante ter o tema, por exemplo, eu também acho, como professora, mas eu preciso estar aberto às dificuldades que eu vou enfrentar diante da realidade escolar. Se o estagiário não for formado pela instituição escola, pelo coordenador pedagógico, ele vai sair do estágio sem conseguir entender, como eu também sei, acreditando que aquilo era realmente um fator a ser executado em todas as rotinas, sem entender o contexto das comunidades.

Quando estamos numa realidade, em que vivem a maioria das nossas escolas, de vulnerabilidade social, conseguimos entender que a escola não é um espaço de apenas desenvolver conteúdos e a também própria legislação que desde a constituição já nos dia que é para desenvolver o sujeito plenamente, então se eu entendo que é para desenvolver os sujeitos plenamente, eu preciso valorizar aquela comunidade e os seus saberes para conseguir efetivar o estágio, senão ele vai passar todo período do estágio ali, muitas vezes frustrado por práticas que não cabem aquele contexto. São muitos fatores que atravessam, quando a gente pensa só na prática docente sem considerar todo contexto ali.

Então, o que eu vejo na falta desse diálogo é isso, que enquanto universidade, se olha para a prática docente, que o estagiário tem que fazer uma prática bem feita, mas pra ele fazer uma prática

bem feita ele vai precisar olhar para a realidade dessa escola e se formar ali também para sair refletindo sobre o que viveu na escola.

Quando conseguirmos fazer essa parceria das duas instituições sendo formativas desses estagiários, cada uma com a sua responsabilidade, pensando e se comprometendo no sucesso desse estudante. É um processo contínuo que nunca vamos estar prontos, então é pensar como a escola e a universidade vão estar ajudando nessa caminhada formativa do estagiário.

Hoje eu vejo que práticas que eu fazia a 6, 7 anos atrás, já penso de outra maneira. Precisamos fazer a escola refletir sobre práticas que estão no automático, como hábitos, rotinas, rituais, tudo isso que se vai tendo uma caminhada histórica dentro das escolas e que precisamos mobilizar essa reflexão. Acho que o diálogo com a universidade vai propiciar bastante isso, ele vai romper algumas coisas dentro da escola, refletindo e sempre valorizando aqueles saberes dentro da comunidade, mas valorizar esses saberes é também estar de acordo com a legislação vigente, estar atualizado teoricamente.

Pegando o exemplo da religião, não é porque a comunidade é católica que eu vou levar rituais católicos para dentro da escola, porque a escola é laica. Então, precisa estar atrelada a legislação sempre pensando nos saberes daquela comunidade e a rotina que eles vivem são essenciais para eu poder olhar para esses sujeitos de forma diferenciada e saber de que forma eu vou contribuir para o desenvolvimento pleno e não apenas olhar para escola como a prática ensino de conteúdo, como se olhasse apenas para o planejamento e nesse recorte valorizasse apenas o ensino de conteúdo, que é o essencial da escola, que é mobilizar o ensino, para efetivar aprendizagens, mas não é tudo. Eu não vou conseguir ensinar conteúdo para quem passa fome, enquanto não saciar a necessidade, assim como quem passa frio ou está vivendo em situação de vulnerabilidade social, preciso compreender o sujeito como um todo. São muitos atravessamentos que só vamos ver quando entramos nessas rotinas.

Eu penso que é um desafio que se tem que articular esse diálogo efetivo com a universidade. A universidade tem muito a enriquecer as escolas, mais do que se propicia no cotidiano e vice-versa, a escola tem muito a enriquecer a universidade, principalmente nas reflexões que estão sendo feitas na universidade. Os estágios são uma ótima oportunidade de estreitar a teoria e a prática e mobilizar os saberes docentes dentro de uma ótica que atenda as duas esferas, acadêmica e profissional.

#### Coordenadora Pedagógica: Sol

##### **Questão 1-** Conte-me sobre suas experiências em receber os licenciandos na escola.

Na Escola, atuo como coordenadora pedagógica, desenvolvendo minha prática na perspectiva dialógica, buscando mobilizar todos/as os/as envolvidos/as no processo educacional de forma colaborativa e coletiva e, concebendo a escola como um espaço de relações horizontalizadas, que valoriza a autonomia dos sujeitos e a sua participação efetiva nas ações e decisões pedagógicas. Dessa forma temos como um dos eixos articuladores da prática pedagógica, a valorização dos profissionais da educação, do qual o trabalho articulado escola- universidade é integrante, e os Estágios, uma das ações formativas que a FURG desenvolve junto à escola.

Quanto ao desenvolvimento dos Estágios, os/as estagiários/as chegam à escola e trazem a carta de apresentação da universidade. No primeiro contato muitos não apresentam a carta, se identificam e perguntam da disponibilidade da escola, com relação à disciplina, as turmas para ministrar o estágio e que horários a escola disponibilizaria para a realização do mesmo (observação e/ou docência). Então, eles têm plena autonomia de chegar e conversar com a equipe gestora, com os/as professores/as regentes e com os demais segmentos da comunidade escolar para a realização da prática da docência.

Na maioria das vezes o/a estagiário/a se dirige à escola e busca a informação sobre o que a escola oferece e depois ele traz a carta, mas só inicia suas atividades com a escola com a apresentação oficial da universidade. Após a definição da disciplina, professor/a regente e os dias e horário, o/a estagiário/a participa de uma reunião com a coordenação pedagógica e com o/a professor/a regente da escola. Nesse encontro são apresentados ao estagiário/a a filosofia da escola, sua estrutura, funcionamento e organização, bem como os planos de estudos da disciplina do estágio, recebendo orientações administrativo-pedagógicas da escola para planejamento da sua prática pedagógica e dialogando sobre como o estágio se desenvolverá, construindo coletivamente sua prática pedagógica. Esse contato com o/a professor/a orientador é indispensável, pois nesse instante se estabelece uma relação de construção colaborativa do estágio. Inicialmente, ele/a faz o estágio de observação na turma

que ele vai desenvolver o estágio de regência. Isso dependendo de cada Licenciatura, pois a carga horária é diferente, mas ele/a começa sua experiência com o estágio de observação.

Os cursos de licenciatura solicitam ao estagiário, informações sobre a organização administrativo-pedagógica da escola, sobre o Projeto Político Pedagógico-PPP, o regimento escolar, bem como a estrutura organizacional da escola como um todo, fazendo assim, uma análise do contexto escolar. Então, eles/as têm acesso a toda documentação da escola, pelo diálogo e realização de entrevistas com todos/as os professores/as, funcionários/as da escola, os monitores/as, tanto os/as agentes que trabalham diretamente na merenda escolar como nos serviços gerais. Desse modo, eles fazem toda uma leitura-diagnóstico de realidade escolar, nesse processo de observação. Alguns vêm direto para sala de aula e não solicitam, primeiramente, informações da escola como um todo, sobre o currículo, com relação aos princípios da gestão e de como se organiza a escola. Outros/as, já realizam, no momento inicial do estágio, um diagnóstico da escola, mas isso depende de cada licenciando/a e licenciatura. A partir do início do estágio, eles/as têm acesso à escola e todos os/as professores/as e funcionários/as são acolhedores/as, tornando-se orientadores/as dos estágios.

No que se refere à escolha das turmas, é importante enfatizar que a coordenação pedagógica da escola pergunta inicialmente, quem tem disponibilidade de estágio naquele momento e, considerando, também a disponibilidade de horário do/a estagiário/a, os/as professores/as regentes se colocam à disposição para receber estagiários/as em todas as disciplinas e todas as áreas do conhecimento. Os/as professores/as regentes dos estágios na escola estão abertos às ações educativas de formação, porque acreditam que o estágio faz essa articulação entre a escola e a universidade, o que é essencial nos cursos de formação, por oportunizar essa inserção dos licenciandos/as à escola. Essa articulação possibilita uma relação dinâmica com o/a professor/a, que também orientando se forma, numa dinâmica articulada de formação inicial e continuada. Portanto, os/estagiários têm uma acolhida democrática e participam de todas as ações educativas da escola, integrando-se na prática pedagógica, como educadores/as em movimento de formação.

Importante salientar que os/as professores/as regentes, orientadores/as dos estágios têm um grande envolvimento com os/as estagiários/as, sendo esse processo encharcado de sentido e significação, pois o/a licenciando/a e o/a professor/a da escola estão nesse processo de formação inicial e continuada. O/a estagiário/a é inicialmente recebido/a na escola por mim, e após todo o processo de observação da escola, é encaminhado ao professor/a regente e, após reunião sobre o estágio, ele conhece a escola. O/a professor/a da escola, que é o/a professor/a regente da turma, integra o/a estagiário/a em todas as ações da escola. Os/as estagiários/as participam dos projetos de aprendizagem, dos conselhos de classe e da elaboração das avaliações. É muito difícil o/a professor/a da turma se ausentar da sala de aula no período em que o/a estagiário/a está ministrando suas aulas. Às vezes ele/a se ausenta por perceber a tensão do/a estagiário/a neste início da experiência docente, assim ele/a sai da sala para que o/a estagiário/a se sinta mais à vontade, porque o objetivo do/a professor/a regente é fazer a mediação dentro da sala de aula e se colocar à disposição para contribuir com a prática do estágio em todos os momentos.

Nós solicitamos ao estagiário/a, isso é muito importante colocar, que ele antes de iniciar suas atividades na sala de aula, além de apresentar o planejamento para o/a orientador/a da universidade, também deve apresentá-lo para o/a professor/a regente, porque ele também vai contribuir na elaboração do planejamento de ensino, bem como colocar à disposição do/a estagiário/a recursos didáticos que a escola dispõe para a realização do estágio. Ressalto também, que os/as professores/as regentes das turmas são previamente consultados pela coordenação pedagógica da escola para a realização do estágio e recebem orientações para a ambientalização, no primeiro momento, do/a futuro/a docente na e com a escola. Então, nesse momento o/a professor/a regente torna-se um mediador e colaborador da formação do/a estagiário/a.

Eu gostaria de tecer uma consideração muito importante que acontece frequentemente: é que quando chegam alguns estagiários/as da universidade, encaminhados/as pelos/as orientadores/as da FURG, se deparam na escola campo de estágio com professores/as regentes que foram formados pela universidade, pelo mesmo/a professor/a orientador/a dos estágios. Esse/a professor/a da universidade já conhece o/a professor/a da escola e mantém um vínculo contínuo com a escola. Assim eles/as entram em contato direto, se aproximam, até porque a maioria dos/as nossos/as professores/as são formados/as pela FURG e hoje recebem estudantes que atualmente são orientados/as por docentes que

já foram seus professores/as. Existe uma aproximação e uma conexão dessa forma que aproxima ainda mais a universidade da escola.

**Questão2:** A partir das suas experiências na coordenação pedagógica, em receber os licenciandos da FURG, que expectativas poderiam ser contempladas?

Penso que é muito importante a aproximação da universidade com a escola. Essa aproximação é imprescindível! Nós como escola de educação básica e a universidade, nesse momento, somos responsáveis pelo processo formativo desses/as futuros/as docentes que vão ingressar no mundo do trabalho. Nós gostaríamos da presença mais efetiva das coordenações dos Estágios, até para conhecermos quais as propostas dos cursos de licenciatura, quais são os princípios que o curso quer que a escola desenvolva, que tipo de metodologia o curso trabalha. Por que às vezes, o/a professor/a regente da turma não conhece a metodologia do curso, não sabe como se processa o movimento de construção de conhecimentos, e o/a estagiário/a muitas vezes entra em choque com essas situações, porque o/a professor/a analisa o planejamento e o considera bem elaborado tecnicamente, dentro da dimensão humana, técnica, político e social e, muitas vezes, o/a orientador/a do estágio da universidade, não. E, também às vezes a situação é contrária. Então, tem que haver uma maior articulação dos/as coordenadores/as dos estágios da universidade dentro das escolas para fortalecer o processo formativo, o que vai contribuir também para essa articulação da universidade com a escola. Havendo, portanto uma consonância no processo de formação, a partir das experiências dos estágios.

Como sugestão, para se efetivar essa parceria entre as instituições, eu penso que a universidade e a escola deveriam trabalhar de forma coletiva e colaborativa com proposições e ações, desenvolvendo um trabalho de mediação dos estágios. Dessa forma, é muito importante o encontro da coordenação pedagógica da escola e dos/as professores/as regentes com a coordenação dos estágios da universidade. Os/as professores/as regentes da escola sempre são consultados pela coordenação da escola quanto ao percurso formativo dos estágios de licenciatura, e seria interessante e significativo que os/as professores/as, coordenadores/as dos estágios da universidade, estivessem mais presentes na e com a escola durante esse processo formativo, para contribuir, melhorar e qualificar o processo de estágio. Então, existem essas rupturas, que muitas vezes impedem que o processo de estágio seja realmente de qualidade para formação docente do/a futuro professor/a. Gostaria de ratificar, também, que os estágios são muito importantes para a qualificação da ação educativa, mas penso que precisamos ter um maior contato com a universidade para compreendermos os principais objetivos dos estágios. Então, o por quê? O quê; as metodologias: Como? Como trabalhar? Como fazer? Para quê; O processo de acompanhamento do estagiário; Que avaliação desenvolver com ele/a na escola? E essa articulação, nesse processo, se faz imprescindível, como já havia colocado, pois essas duas instituições são nesse momento responsáveis pelo processo formativo do futuro profissional da educação. Dessa forma, é um compromisso muito grande da escola de educação básica e da universidade com os estágios, e precisa haver uma maior aproximação das instituições envolvidas. Nós como coordenação pedagógica, representamos a fala de muitos professores/as que pensam sobre essa questão, até porque ontem realizamos uma reunião sobre estágio na escola e na ocasião colocamos a importância da recepção aos estagiários, do nosso posicionamento profissional, pois somos exemplos. Na reunião usei uma fala do Paulo Freire, do livro Pedagogia da Autonomia, onde ele diz que “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo” e aí é que nós, nos referimos: o/a professor/a regente, é um exemplo para esse futuro profissional. Gostaríamos, por conseguinte de fazer essa solicitação nesse momento, de maior participação e envolvimento da universidade, na e com a escola, ou seja, construir os estágios com e para a escola.

**Questão 3-** Na sua compreensão, como ocorre o diálogo entre universidade e escola para o desenvolvimento dos ECS? Como percebes o reconhecimento da universidade em relação ao teu trabalho em receber os estagiários?

Como já coloquei, a importância do encontro é imprescindível, através de reuniões, visitas, processos formativos, nós iramos à universidade e a universidade vir até nós. Não sei de que forma. As possibilidades poderiam ser pensadas de forma colaborativa e coletiva.

Essa questão da valorização e do reconhecimento, quando o/a coordenador/a do estágio, dependendo do curso de licenciatura, ele/a tem um contato mais direto com a escola, ele/a reconhece e a escola tem essa referência em receber estágios e sempre recebe o reconhecimento da universidade.

Percebemos esse reconhecimento pelas falas dos/as orientadores/as de estágios dos cursos de licenciatura da universidade, pelas falas dos/as licenciandos/as.

Alguns licenciandos chegam aqui e dizem: “– Que pena professora. Eu tenho aula nesse horário e não poderei fazer o estágio aqui”. “– Sei que a escola é aberta e contribui para nossa formação”. Nesse movimento de observar as falas, pela procura intensiva pela escola e pela leitura que fizemos sobre o estágio, corroboramos que não é do/a estagiário/a substituir o/a professor/a. Pelo contrário, é articular o processo da formação inicial com a formação continuada para que a escola se desenvolva e cresça como instituição da Educação Básica e a universidade contribua para isso. Numa reciprocidade de ação pedagógica de qualidade social da educação.

É importante pontuar a relevância do PIBID, pois como diz a professora Maria do Carmo Galiazzi, a Escola não perdeu o PIBID, por que atualmente a escola não foi contemplada pelo PIBID, mas a escola teve a oportunidade de ter tido o PIBID. Existe um divisor de águas entre o desenvolvimento de estágios antes do PIBID e os estágios após o PIBID, pois percebemos que os/as licenciandos/as que participaram do PIBID, retornam à escola. Eles/as retornam para escola e reconhecem o trabalho desenvolvido na escola. E nós reconhecemos a importância do PIBID no processo de formativo dos/as licenciando/as, pois é um programa diferenciado e significativo na formação docente inicial e continuada. E também temos o reconhecimento do/a professor/a orientador/a do PIBID, do/a professor/a da Escola, que é procurado após o PIBID para fazer o estágio. Ainda destaco os relatos de experiência que a Escola participa na universidade. Tanto relatos da coordenação pedagógica, apresentando as práticas desenvolvidas na e com a Escola, bem como as práticas experienciadas pelos/as professores/as da Escola, por meio de artigos e narrativas docentes. Os/as quais são convidados/as, a partir do reconhecimento dos/as licenciandos/as, e também dos/as professores/as da universidade que participam dos processos formativos da escola.

Já aconteceram muitas confraternizações e homenagens ao final dos estágios. Tantas vezes dos/as estudantes para os/as estagiários/as, como dos/as estagiários/as para os/as estudantes. Também ocorreram homenagens dos estagiários/as para os/as estudantes e para os professores/as regentes. Agora mesmo, neste momento que estamos dialogando um estagiário falou:

“– Tchau, professora! Semana que vem é a minha última aula. Eu venho fazer os meus agradecimentos e o meu reconhecimento à escola.” Essas foram as palavras de um licenciando do curso de Geografia, no momento em que a orientadora da FURG estava presente aqui na escola, representando a universidade.

Outra forma de diálogo com as instituições e reconhecimento do trabalho realizado na escola é a nossa participação em entrevistas com estagiários/as e, uma das últimas entrevistas que foi feita, foi sobre a organização da gestão quanto aos procedimentos previstos para implementação do novo Ensino Médio. Nesse momento elaboramos um texto para os/as estagiários/as, e, para nossa surpresa, recebemos um telefonema, em que a professora orientadora da universidade, solicitou autorização para publicar o texto. Então, é uma forma de reconhecimento também. Muitos/as orientadores/as da universidade mantêm contato periódico com os/as professores/as da escola, a partir dos estágios desenvolvidos, para dar continuidade a projetos de extensão para professores/as e estudantes.

Ratifico a importância dos estágios para a qualificação da prática pedagógica da escola, por todas as experiências que são compartilhadas de saberes e fazeres educativos, dessa articulação da formação inicial e da formação continuada, onde fortalecemos a importância dessa relação entre o/a professor/a da Educação básica, licenciando/as e universidade para melhoria da qualidade social da educação.

Professora: Ana

### **Questão 1:** Experiências no acolhimento dos (as) estagiários (as) na sala de aula.

Apesar de eu ter pouca experiência nessa relação de receber estagiários, né. A experiência que eu tive foi marcante, foi no ano passado (2018). Foi com uma estagiária da FURG, com diferencial que ela é doutoranda. Então, ela fez o curso de Bacharelado em Geografia, fez Mestrado e nesse

momento do estágio ela estava fazendo Doutorado e voltou para fazer o curso de Licenciatura em Geografia. Então, assim, ela já tem uma outra visão, uma formação diferenciada da maioria dos estagiários, que só tem a graduação, mas experiência de sala de aula ela não tinha.

Bom, então esse contato com a estagiária já foi bem diferente, pois eu também já fui estagiária da FURG e já vi que teve uma diferença no primeiro contato, porque agora a FURG é um pouco mais exigente e a escola se tornou mais exigente também em receber esses estudantes. Vi que tem mais documentação, a burocracia é maior agora. Antes tinha uma informalidade maior em conversar e negociar com os professores para entrar na sala de aula. né. Agora não, agora tem mais a questão de ver o que a escola permite, com documentação, algo mais burocrático nessa relação com a universidade.

Então ela veio para fazer o estágio e o primeiro contato foi com a escola e já apresentou essa ideia que a conversa inicial não era diretamente comigo, né. Ela conversou comigo para saber se eu poderia recebê-la como estagiária, mas se a escola também tinha essa abertura, né, para receber essa estagiária.

Quando a estagiária chegou na escola, ela foi na coordenação e teve acesso ao PPP e regimento da escola. Não foi comigo. Ela fez a leitura e não foi nada comigo dessa parte. Antes de vir para sala de aula ela fez essa parte.

Agora além de ter a carta de apresentação tem carimbo da universidade. Eu acho positivo essas questões burocráticas, porque tem que ter responsabilidade e mais compromisso com a escola. A escola que esta responsabilizada por tudo. Qualquer coisa que aconteça aqui durante o estágio é a escola que tem que responder. É necessário, é fundamental.

Então, o que eu via muito antes, era que tinha muita liberdade se o professor queria ou não receber estagiários, mas agora eu vejo que tem essa conversa na entrada com a escola para saber se vai aceitar pelos termos.

Daí eu fui conversando com ela sobre a questão da observação. Eu já conhecia ela do laboratório de Geografia da FURG, porque ela foi bolsista.

Ela teve tempo de visitar todas as minhas turmas, teve esse tempo de fazer visitas e de escolher qual turma para realizar o estágio. Não foi como muitas experiências, que eu vejo alguns relatos, em que o professor que recebe estagiários vai colocar a pior situação para o estagiário, a turma mais agitada ou a turma que tem que trabalhar um conteúdo que ele não gosta. Então, não teve essa questão. Ela foi, visitou e observou todas as turmas para ver qual ela se sentia melhor pelo conteúdo, pelo acolhimento da turma.

Tanto que a minha sugestão de turma não foi a que ela quis. Eu sugeri uma turma, porque, talvez pelo conteúdo, e ela escolheu outra. Assim, entramos num consenso porque eu fui para uma direção e ela foi em outra, mas tudo tranquilo.

Ela escolheu a turma e quando começou o estágio ela muito disciplinada, maravilhosa. Foi uma experiência ótima com essa estagiária.

Eu avisei os estudantes, quando ela fez as observações. Sempre surge aquela curiosidade dos estudantes: “Mas quem é essa pessoa na sala de aula?” Então, apresentei e eles já criaram as expectativas de como que iriam receber e quando é que iria ser.

Em relação aos planejamentos, a estagiária enviava para o meu e-mail e para o e-mail dos supervisores de conteúdo e da supervisora pedagógica da FURG. Todos nós recebemos o mesmo e-mail com o plano de aula e todos contribuem se estava de acordo ou se discordava. Ali todos entram na discussão e interagem. Tem esse acompanhamento, vai e vem e eu me sinto participando. Não me sinto sozinha porque tem os supervisores que também estão do outro lado vendo. Não estou sozinha cuidando do estágio.

Quando ela começou já foi sozinha pra sala de aula e começou a trabalhar. Na parte dos conteúdos, conversamos bastante antes dela entrar. Falamos por redes sociais. Tivemos um contato intenso para tratar dos conteúdos sobre o que vai ser trabalhado e os materiais que eu já utilizava.

Eu ficava na escola, não fiquei na sala de aula, até porque conversei com ela para saber o que era melhor. Assim ela já teria a experiência direta na sala de aula. Eu nem recebia os estudantes, quem recebia os estudantes na porta da sala já era ela.

Alguns materiais que eu já utilizava, ela também utilizou, porque ela pegou uma turma e depois que ela sáísse, eu teria que fazer uma avaliação para todas as turmas. Tudo igual para aquele nível. Então, eu disse pra ela que mesmo ela tendo a liberdade como estagiária, vai ter um limite, porque eu tenho

que dar continuidade com a avaliação. Mas mesmo assim, ela pegou parte do que eu iria trabalhar com as outras turmas, mas ela também criou material pra dentro da sala de aula, fez trabalhos diferenciados, tirou os alunos da sala. Ela fez trabalhos bem legais. Nessa relação com a estagiária foi uma experiência maravilhosa, né. Pra mim foi tranquilo, tivemos muita conversa. Não foi estágio de deixar ela lá e eu voltar só no final. Até porque se tu larga o estagiário, assim, e depois tu retorna, tu nem sabe o que ta acontecendo nesse meio tempo e no teu retorno tu fica perdida. É prejudicial pra ti também. É bom ir acompanhando, saber o que ta acontecendo, vendo como a turma ta recebendo e mantendo esse diálogo durante o estágio. Eu senti que isso foi importante, até para depois saber o que eu tinha que trabalhar com eles.

Assim eu sei o que ficou faltando, por que às vezes não conseguia trabalhar tal parte, por terem ficado agitados e depois eu dava continuidade.

O estágio, muitas vezes, alguns professores, tem uma visão de que não querem, acham que atrapalha porque não se tem essa ligação com o estagiário, deixam eles soltos e não veem o que ta acontecendo para ter esse retorno e daí fica uma coisa desconexa com o que está sendo trabalhado.

A minha experiência com estágio, na realidade, até o momento, foi muito positiva. Não tive nenhum problema. Ela é uma pessoa disciplinada na questão de horário. Então assim, e as visitas para supervisionar o estágio dela também foram tranquilas porque eu vejo alguns relatos, né dessa questão. Até vou entrar na parte da FURG.

O que eu vi dos relatos, ela está fazendo estágio no Ensino Médio em outra escola e tinha uma colega que estava na outra escola. Então, me perguntou se eu conhecia um professor que chegou para supervisionar o estágio, com uma pompa, tipo com aquele estilo “sou da FURG”, né. Ela falou assim. Parecia que quando chegava na escola pública que ele estava em outro nível. Não cheguei a reconhecer o professor que ela falou, mas aqui pelo menos, não teve nenhuma questão assim.

Aqui o pessoal chegou aqui, teve conversa, diálogo, a escola acolheu aos poucos e não teve esse impacto de chegar a universidade para avaliar. Por que tem muito isso, a ideia de que quando chega a universidade é para avaliar e criticar, dizer o que está errado, mais do que para contribuir. A ideia sempre de que vai analisar e lançar críticas não positivas, do que está faltando.

Aqui foi tranquilo, ninguém se sentiu incomodado. A supervisão do estágio chegava e ficava aqui na sala dos professores com a gente, antes de ir para a sala de aula. Não vai direto para sala de aula sem conversar com ninguém.

A escola está abrindo o seu espaço, cedendo o seu tempo e nesse ponto de vista que vejo de forma geral que tem certos conflitos.

E nessa questão de receber os alunos da FURG, vou falar também dos Pibidianos, pois eles são presença constante da universidade na escola. Então, assim como os estagiários chegam na escola do nada, assim como meteoro, chegou o estagiário e tem essa mudança, o que está acontecendo...daí vem a coordenadora e pergunta: Está tudo bem? Tu vai receber estagiário, pode ser? Qualquer coisa tu me avisa? Fica aquela tensão...tem estagiário...E tem os tempos da escola e acontece mil coisas...tem o tempo de chuva e tem que avisar os estagiários. O estagiário é mais uma questão para a coordenação se preocupar. É mais uma situação para coordenação. Se um professor está recebendo um estagiário, então quantos a coordenação está recebendo?

Já com o PIBID a professora supervisora fica de responsável e a relação é direta com a professora supervisora, mais comigo e eu tenho mais liberdade se eu tenho que falar o dia que eles têm que vir para escola.

Os Pibidianos também estão representando a FURG aqui na escola, então assim, ao mesmo tempo aquela visão para os estudantes da escola ver alguém da FURG, mas daí não tem aquela relação, aquele impacto de querer saber quem é essa pessoa que chegou. Com o PIBID se tem mais tempo para ir conquistando o seu espaço, a turma e ir se adaptando para depois ir para aula. Esse tempo o estagiário não tem, ele chega, observa e rapidinho tem que se adaptar, assim como com os estudantes da escola que também não tem tempo para se adaptar com essa pessoa que está chegando. Com o PIBID tem esse tempo, essa adaptação.

Na realidade é bom para os dois lados, tanto para os estudantes se acostumarem com essa relação, quanto para os Pibidianos se apropriar e ter mais segurança para a hora de dar aula.

O que eu penso é que a minha relação com o estágio foi tranquila, até o presente momento. Apesar do que eu já ouvi falar que às vezes ter estagiário pode ser um incômodo, que quebra a tua rotina e é mais alguém ali na parte da observação, é um momento que somos avaliados e comparados e

tem muito isso. A relação pode ser de conflito porque também não sabemos qual vai ser o retorno do professor supervisor e isso pode ser meio tenso também.

Na minha relação com os estagiários a escola não interfere em nada, deixa bem livre. Tanto que a forma como eu vou negociar as avaliações com a estagiária, a escola não interfere em nada. Foi negociação com a estagiária de ficar fora da sala de aula. Eu sempre vou negociar. Ainda mais que a pessoa está chegando na sala de aula.

Com os Pibidianos eu espero ter mais tempo para eles irem para frente da sala de aula, porque acho que tem que ter esse tempo. Imagina o estagiário que chegou agora, talvez para alguns seja mais seguro que o professor fique ali. Se quiserem que eu fique, pra mim ótimo. Então, de qualquer modo eu estarei aqui na escola. Estarei trabalhando de qualquer modo. Cada um tem o seu jeito, é negociável e pra mim tanto faz.

O meu momento de estagiária também foi aqui na escola. Eu fui muito bem recebida, né. Quando eu entrei, quem me recebeu foi a professora que já se aposentou e a escola já foi muito receptiva e eu como estagiária já me senti muito acolhida. Também tem essa questão, tu chega para fazer o estágio e te colocam de lado. Acredito que ter uma boa recepção, com um acolhimento amoroso, permite que o estagiário sinta maior confiança e possa realizar seu estágio com mais tranquilidade. Isso será bom para os estudantes, para o professor, para a escola e, claro, para o (a) estagiário (a). Aqui na escola tem a questão de realizar uma oração na sala dos professores, antes de entrarmos para sala de aula. Como estagiária já me convidaram para fazer a oração. Já me senti acolhida, pois até poderiam me deixar ali quieta, já que eu estava chegando. E quem quer participa, convidam todos, como uma acolhida. Quem quer participa. Ali tu já te sente acolhida.

A escola já me passou a ideia de acolhida, que faço parte e se eu tiver que voltar serei bem recebida, porque já me acolheram como estagiária. Quando eu pude retornar já sabia que seria bem recebida.

Pra mim as relações no estágio precisam desse acolhimento e desse apoio aos estagiários. Agora eu recebendo os estagiários, tenho a responsabilidade de apoiar os estagiários, para eles perceberem que não estamos separados, para que possam se sentir seguros. Estamos aqui para dar esse suporte, até porque é um momento que passa muito rápido. O estágio é muito rápido. Não custa dar um pouco mais de atenção para o estagiário. Tem que ter uma dedicação, ter o antes o durante e o depois para dar aquele apoio de material e conversar, caso tenha alguma dúvida do conteúdo e o depois para saber como foi a aula, se possível ter uma conversa.

**Questão 2:** A partir das suas experiências em acolher os estagiários (as) da FURG, que expectativas poderiam ser contempladas?

Bom, eu já tinha um certo conhecimento de quem era essa pessoa. Talvez isso já me deu uma liberdade maior de ter esse diálogo, de ter a conversa antes do estágio, durante e depois, talvez porque já tínhamos um contato, mas se é um estagiário que eu esteja recebendo naquele momento e eu não tenho contato, nem nas redes sociais, talvez eu tenha até um certo bloqueio e para ele também seja mais difícil de me falar algumas coisas, porque é mais distante e recém vamos estar nos conhecendo.

Nessa situação eu não vou falar algumas coisas e ele também poderá não me falar, daí vou deixar passar? Porque a pessoa vai ficar pouco tempo e logo vai terminar o estágio, mas daí prejudica na formação da pessoa, porque eu deveria ter falado.

Quando tem uma relação que já conheço, tenho liberdade de dar uns toques maior e já falava o que poderia ser e o que não poderia, mas com uma pessoa que recém chegou, como vou abordar se estiver fazendo algo que não deveria ser assim?

Antes de chegar o período do estágio, de já entrar para sala de aula, deveria ter um momento maior para visitar a escola, de mais contato com a sala de aula, né.

Ela quis visitar várias turmas, mas na maioria das vezes eles fazem uma observação e o professor regente que os coloca na turma que irão trabalhar, né. Então, assim, não tem nem opção de escolha.

O ideal seria ver quais são as turmas, ver quais conteúdos e dinâmica e daí ter mais tempo de contato de idas e vindas na sala de aula. Para depois decidir qual turma vai querer, porque daí vai se sentir mais seguro com a turma que escolheu, pois são vários fatores, inclusive a idade dos alunos e o conteúdo a ser trabalhado. São vários fatores que me levarão a ter mais tranquilidade na hora do estágio.

Então, talvez essas visitas antes, seria um diferencial porque facilitaria, assim como foi com essa estagiária que já tinha liberdade e ela me perguntava sobre as atividades e avaliações. Ela me mandava a avaliação e me perguntava porque já tínhamos essa liberdade e se não tivesse poderia ficar insegura e faria no susto sem me perguntar e depois que iria ver se deu certo ou não. Então, esse tempo antes de chegar na sala de aula é importante para ir chegando no professor e já vamos vendo que o estagiário tem responsabilidade, vem, conversa mais um pouco. Esse tempinho antes da sala de aula precisa ser mais extenso.

O estágio é fundamental. Dentro da graduação é o momento que te coloca na realidade. Tudo que tu fez, não adianta, tu tens que pisar na escola. Tem que estar na escola, ver aquela realidade. O estágio é o momento chave, né. Tá na licenciatura e é isso que tu vai encontrar. É tenso, forte, mas é fundamental e é ótimo, porque tem o momento antes e pós o estágio, porque o estágio que realmente vai te mostrar o que é a realidade e para que tu estás te preparando.

Em relação ao tempo do estágio, eu acho que para os estagiários, que estão na graduação é pouco tempo, porém pra quem está recebendo, parece muito porque vai transformar completamente todo o teu andamento com a turma e o tempo da escola é uma questão, pois depois vai ter as exigências de teste e provas, tem o tempo de chuva e começa apertar os prazos e quem vai ter que decidir tudo é a professora regente. É bem complexo isso, porque para o estagiário é pouco tempo, pouca regência na sala de aula. Para tu ter uma ideia, pelo menos um trimestre vai te dar uma ideia de trabalhar o conteúdo e avaliar e precisa de um período mais logo e eles acabam pegando um recorte, por isso eu acho muito pouco para o estagiário.

Mas os tempos da escola são difíceis, talvez se fosse um trimestre inteiro para o estagiário, mas não poderia ser o último trimestre, porque já tem toda ideia das dificuldades e da construção de todo o ano e o estagiário chegar no último trimestre também é complicado.

Fica complicado para ele ter que avaliar e colocar uma nota no último trimestre é uma responsabilidade grande e para o professor fechar com a nota do estagiário que nem conhece a trajetória dos nossos estudantes.

Outra questão é que temos muitos alunos incluídos, inclusive essa estagiária teve uma monitora na sala de aula, pois tínhamos aluno incluído e ela precisou fazer avaliação diferenciada. Ela fazia dois tipos de avaliação e era mais um desafio, sendo que foi ela que escolheu a turma. Até lembrei, que foi por isso que eu não sugeri essa turma pra ela, pois além de ter um monitor olhando a tua aula, teria que adaptar as avaliações. Falei que ela teria mais trabalho.

Só que era uma turma muito gostosa de trabalhar apesar dessa questão, e ela percebeu que era uma turma boa e quis o desafio.

Então assim, acho que poderia ter um pouco mais de tempo para o estágio, mas é aquela questão que melhor seria para quem está fazendo o estágio, mas para quem tá recebendo complica e no último trimestre também é complicado e ao mesmo tempo como vai se adaptar com a universidade? Porque vai bater com as disciplinas da universidade e daí fica a questão. É bem complexo

**Questão 3:** Como percebes o reconhecimento do teu trabalho nos Estágios Curriculares Supervisionados-ECS?

Agora a relação da FURG com a escola, tem um contato maior da FURG com a escola. Agora chega e conversa com a coordenação, tem uma conversa, perguntam sobre o professor. Atualmente se tem uma conversa mais extensa antes de mandar o estagiário falar direto com o professor. Agora se passa na coordenação. Essa aproximação da escola com a FURG esta maior. Aumentou a burocracia, mas também aproximou mais um pouco, porque tu vai e vem com carimbo e documentos. Cada vez que vai levar os documentos vê que a FURG está aqui, não esta passeando na escola e Tchou. Tu sabe porque daquela presença ali, porque estão na escola, porque já teve uma reunião e já conversaram. Não é mais aquela coisa solta e pra mim esta tendo mais aproximação, aos pouquinhos. É o que eu sinto.

Nessa questão da universidade, a diferença que eu notei é em relação aos supervisores da área pedagógica e de conteúdo. A relação mais estreita é com a supervisão pedagógica, porque eles já tem essa ideia e já vem mantendo e aumentando o contato com a escola, já o supervisor de conteúdo, ainda tem aquela visão de que na escola é para ver só o conteúdo. Então, na escola o que é pra ver? O conteúdo. Como se na escola fosse só a sala de aula e o conteúdo.

Na experiência que eu tive não houve nenhum contato com o supervisor de conteúdo. Acho que eu vi a pessoa saindo e tchau. Não teve nenhuma pergunta sobre o que eu estou trabalhando, já que vai ver o conteúdo, poderia perguntar, mas não, nem sabe quem eu sou, nem a minha formação e nem se eu continuo como pesquisadora, qual é a minha formação e se há uma pesquisa em andamento. Não perguntou nada. Foi muito direto.

Por mais que esteja se estreitando essa relação, mas ainda vejo que quando o supervisor de conteúdo chega na escola ainda tem essa ideia: “Eu sou o professor supervisor que veio ver o conteúdo”! E aí nessa parte fica muito distanciado.

Precisava trabalhar com os supervisores de conteúdo sobre a relação deles com a escola. Eles vêm aqui só ver a aula? Só ver o conteúdo? Eles estão entrando na escola e também são recebidos por um grupo. Não é assim chegar e ir direto. Essa parte que poderia discutir um pouco mais com esses professores sobre o papel deles no Estágio. É só ver conteúdo mesmo? É só dizer o que está certo e o que está errado? É dizer se o estudante estudou ou não para dar aula? É só isso que analisam? Poderia se discutir isso daí.

Em relação ao reconhecimento da universidade e dos estagiários em relação o meu trabalho, eu tive o reconhecimento porque veio o agradecimento, postagem em rede social falando como foi a acolhida, teve presente e homenagem. Pra mim isso foi reconhecimento.

Pra mim não tem o que falar. Foi ótima experiência!

Eu aprendi porque ela trouxe material diferenciado que eu usei em outras turmas do 6º ano. Ela trouxe novidade que eu usei para outras aulas. Na realidade fomos jogando assim, tanto eu ajudei como ela trouxe coisas novas e esse reconhecimento. Eu também elogiei porque foi um trabalho bem feito com disciplina e dedicação. Foi lá e cá! Nós duas assim, né com elogio de uma para outra.

E o reconhecimento de hoje como professora supervisora do PIBID, né, é o reconhecimento de como eu posso receber bem aqui quem chega da universidade na escola. Ser supervisor do PIBID não é ser o melhor professor da escola, mas ser alguém que de um bom suporte, alguém que acolha bem e que caminhe junto, pois na realidade ninguém vai caminhar sozinho. Vai estar sempre ali juntos. Não tem como manter separado.

#### Professora: Bel

#### **Questão 1:** Experiências no acolhimento dos (as) estagiários (as) na sala de aula.

Bom, receber os estagiários(as), assim, é um contato bem legal com os acadêmicos da universidade. Eles vêm, por mais que a gente esteja aqui na escola sempre estudando, eles vêm com uma bagagem mais atualizada dos estudos. Então, é uma contribuição tanto pra nós professores, aqui na escola, como para eles, para terem esse contato com a escola, né.

Aqui na escola vêm as orientadoras dos estágios da FURG e conversam com a coordenação e contam sobre quantos estagiários (as) e quais turmas possíveis para eles pegarem. As nossas coordenadoras e diretora perguntam se nós professoras queremos estagiários (as) do curso de Pedagogia da FURG. Falam que pensaram na minha turma. Daí comentamos: -“Olha a turma tá meio difícil, mas pode ser”. Daí agendam, e a estagiária vêm um determinado dia.

Em relação à carta de apresentação, o documento fica com a coordenação ou na direção.

Quando recebo os estagiários (as) na sala de aula, penso que é necessário manter a rotina normalmente, deixar acontecer naturalmente como todos os dias. Assim os estagiários (as) poderão perceber a escola em sua essência, na sua realidade que na qual passa por diferentes momentos que por vezes existem conflitos, choros, alegrias e risadas, disputas, teimosias.

Assim, procuro tratar com a maior naturalidade possível, não querer enfeitar, né, e mostrar o que não é, sobre a rotina do dia a dia da escola. Então, é conversar! Estou ali na roda de conversa com as crianças e surgiu o conflito, tem que deixar para o estagiário (a) ver realmente como é o dia a dia da escola, que vai ter o momento de conflito, vai ter choro, que é difícil pra nós, para as crianças e às vezes é difícil para as famílias.

Acho importante os (as) estagiários (as) perceberem, antes do estágio de regência, quando eles vêm conhecer, para quando estarem na prática deles, estarem não preparados, mas ao menos cientes do que é possível acontecer e saberem como a professora lidou com aquela situação para eles se posicionarem quando estiverem em estágio. Assim terão mais pertencimento da turma e do contexto para o estagio de regência

Outra questão que fico refletindo é sobre sempre me colocar no lugar deles, pois um dia eu fui estagiária. Estava eu lá chegando na escola, conhecendo. Tudo era novo, os cheiros, os barulhos da escola. Era tudo muito novo, por mais que eu tivesse contato com a escola por causa do Natanael, que era pequeno, meu filho mais velho.

Quando eu cheguei no CAIC1, que foi a primeira experiência profissional em escola. O barulho, o cheiro, as portas abertas que ligavam ao pátio. Até hoje eu me lembro que era uma porta grande que abria outra porta e que já era o pátio.

Sempre me coloco no lugar deles, essa chegada deles, de escutar eles com caras assustadas. Tento expor o máximo a proposta da escola, o projeto que está em andamento na turma, para que consigam organizar suas propostas de estágios e ao iniciarem a regência tenham propriedade destes espaços e tempos, bem como do perfil da turma.

Eu lembro muito da minha época de estagiária, chegando, conhecendo a escola. Acho importante eles conhecerem o contexto da escola, a comunidade. Quem são essas crianças? Quem são suas famílias? Qual a cultura delas?

Agora eles têm até mais estágios do que na minha época. Eles conhecerem e saberem planejar, refletir e (re)planejar para entender as crianças. Às vezes acontece situações do tipo: -“Essa criança não para quieta” Por que será? Daí explicamos...e tal coisa....Ta aí o porque de tal comportamento.

Sobre a postura dos estagiários (as), vejo que eles sempre apresentam um nervosinho, por mais que tenham experiência de outros projetos como PIBID, bolsas ou algum outro estágio. Até aquelas que trabalham em outro turno em escolas particulares e vem realizar o estágio, é uma experiência nova e sempre tem um pouquinho de ansiedade.

Em relação ao reconhecimento do contexto da escola e da comunidade, eles realizam pelo currículo do estágio, mas antes de começar o estágio com as professoras e com as coordenadoras pedagógicas.

A minha experiência com os estagiários (as) é de conversa mesmo, compartilhar a proposta da turma, do projeto que está sendo desenvolvido com as crianças. Explico sobre os cartazes, sobre as atividades. Os estagiários (as) que estão mais interessados sobre a proposta da escola é mais fácil de compreender as atividades. Apresentamos a proposta da escola, que é diferenciada, inspirada em Reggio Emília de trabalhar com a construção da criança, com o meio ambiente, natureza, criatividade e com as Artes. Temos um Ateliê na escola. Assim nós vamos contando e eles vão montando esse quebra-cabeça. Essa troca para quando eles iniciarem a proposta de estágio deles venha ao encontro com a nossa.

É sempre solicitado que tenham momentos no ateliê ou com materiais de lá. Quando o (a) estagiário (a) não consegue articular ajudamos nas ideias e nas teorias.

**Questão 2:** A partir das suas experiências em acolher os estagiários (as) da FURG, que expectativas poderiam ser contempladas?

O que eu mais noto, assim, seria em relação à proposta pedagógica da escola. Seria eles conseguirem seguir o estilo da nossa proposta de trabalho, da nossa maneira de trabalhar. Sabemos que cada pessoa é diferente, tem uma maneira de trabalhar. Não vou querer que eles façam como eu faço. Eu e uma colega da escola fizemos diferente, pois são turmas diferentes, pessoas diferentes e histórias diferentes. O que eu noto às vezes, é a dificuldade em compreender o fazer dentro dessa proposta que é nossa, aqui da nossa escola.

Tudo bem, eu entendo que é uma proposta diferente, da teoria de Reggio Emília, que é muito complexa, tudo novo. É novo até mesmo para as professoras que entram aqui na escola. A gente iniciou o ano estudando Reggio Emília ainda, mesmo estando há três anos estudando, estamos sempre estudando, descobrindo uma nova maneira de fazer uma proposta inspirada em Reggio Emília. Não é que seja igual, mas sim inspirada, são inspirações.

Eu noto essa dificuldade em conseguir articular as ideias delas que vem da academia, claro que se estuda essa proposta italiana, mas ainda muito por alto, porque tem outras teorias, outras propostas e aprendem um pouco de cada. Daí chegam aqui na hora da prática e não conseguem seguir essa linha assim. Em muitos momentos a coordenadora entreviu, né, fez hora atividade para explicar o que é, e daí via que uma determinada atividade estava muito engessada, focada na produção, num passo a passo, esquecendo a espontaneidade da criança, da criação criativa que deve ser o objetivo.

Aqui a gente não pensa em produzir. Tipo, eu estou no Nível 2, é o último ano deles, eles têm que aprender a escrever o nome, conhecer um pouco das letras, não alfabetizar, mas saberem qual é o A, a letra do nome deles. Estamos vivendo o mundo das letras, mas o foco não é esse. O foco é outro, né. Como então fazer? Como desenvolver várias habilidades, vivências e ao mesmo tempo trazer esse conhecimento que vai ser preciso para o ano que vem, porque no ano que vem vão cobrar.

A gente não quer preparar eles para o primeiro ano, queremos viver coisas que tenham sentido para eles. Então, esse olhar é meio difícil para os estagiários. Eles têm dificuldade em compreender esse olhar e focam na produção. Então, vem uma história de um clássico, tipo da Chapeuzinho vermelho, da história tem que ter uma produção, uma atividade. Não pode ser uma brincadeira? Não vai ter registro concreto, né, material, mas vai ter brincadeira e daí tira fotos, coisa e tal. Noto que ficam presos na produção, nesse padrão modelo de escola, como quem chega no primeiro ano tem que ter caderno cheio, tem que ter uma pastinha no final do semestre cheia de desenhos das crianças, as paredes da sala cheia de cartazes. Algumas mães comparam uma sala com a outra. E com os estagiários eu noto eles presos a essa produção mais padrão de atividades. Quando chegam aqui a coordenadora tem que conversar ou a professora da turma. Eu costumo falar sem pedir para coordenação, daí digo que já conversei com os estagiários, mas tem algumas professoras que solicitam que a coordenadora converse com os estagiários porque eles estão mais focados nessa produção.

Uma dica que eu acho que seria importante era que os estagiários se apropriassem do Projeto Político Pedagógico-PPP da escola. Não só uma observação prévia do PPP, tipo eu trago aqui três estagiários para observar o PPP e saber a proposta da escola. Qual a proposta? A proposta é inspirada em Reggio Emília, claro, que coitados, estudando milhares de coisas, ainda terão que estudar essa proposta, fica muita coisa. A gente que já está estudando há bastante tempo ainda precisamos estudar mais.

Então de repente uma dica seria essa, para se organizarem em qual escola irão, porque se vão para as três escolas da Proinfância desde o início, são inspiradas nessa proposta. Bom, então um grupo que vai estagiar nas escolas da Proinfância estudariam a proposta Reggio Emília o máximo que conseguisse e depois iriam ver o foco em cada escola ao conversar com as coordenadoras e professoras.

Acredito quer quando vão pensar a proposta de estágio fica mais fácil para eles. Pensar as atividades práticas e as vivências também ficaria mais fácil. É uma dica porque eu sei que a demanda é grande, o currículo é grande, mas facilitaria até para os orientadores mesmos, evitando alguns problemas e conflitos que já observamos nessa parte da elaboração da proposta de estágio.

**Questão 3:** Como percebes o reconhecimento do teu trabalho nos Estágios Curriculares Supervisionados-ECS?

Bom, pensando agora no início de ano, né, a gente já começou. Estamos aqui nos organizando. Nesse período de início das aulas, somos nós, os pais e as crianças. Agora não recebemos visitas da universidade para os estágios. Quando começa a se aproximar os períodos de estágios, daí começamos a ver as professoras orientadoras da Furg, coordenadoras do curso e estudantes.

Bom daí ó...já estão querendo fazer estágios (as)! Claro que a gente entende, eu entendo, que todos estão trabalhando, tem as suas funções, coisa e tal e acabam vindo aqui na escola fazer essa visita para acertar a função dos estágios e, mas, daí acontece o estágio, as orientadoras vem aqui, realizam as visitas prévias, visitam os (as) estagiários (as), entram em contato, perguntam como está e como não está. Quando acaba o estágio, bum! A gente não encontra mais essas professoras ou até mesmo as acadêmicas. Parece que elas tomaram um surto da escola, cansaram e desaparecem.

A gente fala:

“Vem nos visitar e coisa e tal” Mas até agora não.

Claro, que quando encontra na rua, a gente fala, beija e abraça, mas não retornam. Não tem aquele retorno que sempre se espera. Assim, qual o retorno do estágio, da universidade para essa escola?

Desde a minha época, quando eu fiz o estágio em 2009 já se pensava em qual retorno para escola, o que vamos deixar de retorno pra elas (professoras da escola).

Se pensava, vamos realizar um seminário sobre um assunto que as estagiárias viram, por exemplo violência infantil, violência doméstica....Quem sabe a universidade promovia um seminário sobre esses temas. Seria um retorno, uma resposta para escola. Até porque os (as) estagiários (as) saem da escola com muitos olhares, tanto que escrevem os Trabalhos de conclusão de curso-TCC com algum tema que salientou na prática, no estágio delas. Então, de repente esse tema, foi violência infantil, foi conflito entre as crianças, foi a prática da professora. Então, puxava um desses temas e organizava uma palestra, um livro, algum material, alguma coisa assim pra se dar um retorno. Por que não tem esse retorno. Daí no ano seguinte a gente encontra os professores da universidade para iniciar os estágios.

Então, existe essa conversa entre professores orientadores dos estágios com a escola e com os professores regentes, bem nesse período de começar o estágio, pensando na prática do estágio. Tem essa conversa com orientadores e com os (as) estagiários (as).

Os (as) estagiários (as) fazem a proposta de estágio, mas parece que quando começa as semanas do estágio, parece que esqueceram daquilo tudo que se conversou sobre a proposta pedagógica da escola. Não tem apropriação. Eles planejam a semana toda e apresentam para o orientador da FURG, mas nós trabalhamos com projetos e dependendo do que acontece no cotidiano, pode mudar todo o planejamento dos demais dias. Daí os (as) estagiários (as) ficam apavorados que terão que alterar. O planejamento é flexível e parece que aquela teoria de que o planejamento é flexível, que a gente estuda, no estágio não tem. Eles entendem que tem que dar conta do que foi planejado porque a professora orientadora já viu.

Daí eu falo:

“Tudo bem, mas tu vai mostrar pra ela (Profª Orientadora) e quase sempre eu conheço as professoras da FURG, porque foram as minhas professoras, e sei que elas vão entender.”

Daí fica aquela aflição porque não sabem o que vão fazer, mas trabalhamos com projetos e não é aquela coisa estanque.

Então, parece que vai se perdendo por conta das demandas da produção. Tem que produzir!

O estágio é pensando no coletivo da universidade com a escola, mas parece que depois, ao logo do estágio, elas esquecem de alguns pontos que já foram discutidos, daí entra a coordenadora ou a professora regente para dar “pitaco” na proposta e elas se desorganizam.

Esse diálogo é importante! Pensando nos estágios do ano passado, será que estão realizando uma avaliação do que aconteceu no ano anterior? Escutaram as estagiárias sobre os problemas que tiveram? Escutaram a coordenadora da escola ou a professora regente sobre os conflitos que tiveram? O que faremos para não repetir? Pode até que não tenha problemas nos próximos porque são outras pessoas, mas para evitar.

Em relação ao diálogo da escola com a universidade é isso aí, acontece, mas teria que ser mais efetivo sobre a avaliação do ECS e acerca da proposta da escola.

Em relação ao reconhecimento da professora regente, eu sempre tive reconhecimento, pois as meninas que foram minhas estagiárias sempre falam comigo, e são várias desde a época do CAIC, elas passam por mim me beijam, abraçam, me reconhecem. Algumas me entregaram convite de formatura e eu sempre procuro ir ou só no baile ou na colação para levar o presentinho e agradecer, porque sei que é importante isso. Como é importante pra mim receber o convite, também é importante a minha presença pra elas.

Eu sempre procuro estar à disposição para o que precisarem, aviso quando vai ter concurso, se tem alguma vaga em alguma escola, sempre aviso. Procuro manter essa troca assim com elas, com esse reconhecimento. E o reconhecimento pela universidade é o convite para ir na sala de aula das turmas de Pedagogia para falar sobre projetos, sobre a minha prática. Fazer relatos de experiência. Eu sempre aceito, mas eu tenho alunos incluídos e nem sempre consigo ir para não deixar a monitora sozinha, mas já tive convites e que não pude ir, mas noto que é reconhecimento.

Outro reconhecimento é quando participo de algumas seleções e as professoras já me conhecem, já conhecem o meu trabalho porque vem aqui no período do estágio e sabem como eu trabalho. Quando vem aqui e conversamos já sabem como eu trabalho.

Noto pelos (as) estagiários (as) que eu já tive que depende da pessoa. Tem aqueles que vivem intensamente, de corpo e alma, para aprender mesmo a profissão, mudar os planejamentos que é preciso mesmo carregando a tensão de que serão avaliados.

Tem alguns que precisam fazer o estágio, mas sempre preocupados com horários e não tem muita disponibilidade depende de cada pessoa.

A gente sempre pede para eles mandarem os planejamentos para a coordenadora pedagógica da escola e para a professora regente, tanto o planejamento da semana quanto o que mudou. Algumas estagiárias que eu tive só enrolavam, diziam que mandavam, que ficavam sem internet. Daí eu chegava na sala de aula e não entendia as atividades que elas estavam desenvolvendo e ficava desconexo do outro dia, mas já tinham feito e eu não podia fazer mais nada.

O combinado é que elas enviem o planejamento para professora regente e para a professora da universidade e em alguns casos específicos a coordenadora pedagógica também recebia para auxiliar.

No ano passado eu tive estagiário de Educação Física, ele mandava o planejamento, mas às vezes ele não mandava, daí eu cobrava e ficava perguntando qual era a atividade. Só que ele não era uma manhã inteira, umas duas horas mais ou menos.

Ele não conseguiu cumprir todo cronograma, assim, né, e nem seguir muito o meu projeto, que era a música e a natureza. Eu dei várias dicas pra ele, então ele trouxe brincadeiras com animais. Daí fizemos uma caminhada no Parque Urbano do Bolaxa, mas depois da trilha ele já queria vir embora e as crianças querendo brincar de Dono da Selva. Elas adoraram essa brincadeira e ele achando que não iria dar tempo, achou que era maior o Parque e que iria levar uma aula inteira e por isso não planejou. Mas daí brincaram porque ainda tinha tempo e depois ele falou:

“-Se eu não tivesse feito a brincadeira não teria o encerramento da aula.”

Sim, até porque tinha tempo sobrando e as crianças pediram.

Depois a orientadora veio, nós conversamos bastante e ela falou que é um menino muito bom, mas que com atividade de dinâmica do corpo em roda, ele trabalhou muito a música e o corpo parado, mas eu fiquei ali sem saber o que fazer e não poderia intervir.

A orientadora disse que para aquela brincadeira em roda com música, o corpo também queria falar. Ela orientou ele e eu não intervi, mas eu e a monitora brincávamos juntos.

Professora: **Mell**

### **Questão 1:** Experiências no acolhimento dos (as) estagiários (as) na sala de aula.

A minha experiência na Escola Estadual é desde 2004. Eu recebo estagiários (as) a mais ou menos uns 13 ou 14 anos. Inclusive alguns estagiários (as) foram meus alunos tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Então, isso é uma satisfação muito grande, saber que foi plantada uma semente. Trabalhar com estágios é muito satisfatório por compartilhar experiências, ver ideias novas e os alunos gostam muito quando tem estagiário (a). Eu sempre digo para eles:

“Pessoal, aproveitem muito essas ideias porque são fresquinhas e vai acrescentar muito no trabalho de vocês!”

Então a cada ano varia, já teve épocas que eu tive 10 estagiários (as), houve um ano que eu tive 17 estagiários(as) e esse ano que foi um ano atípico (...). No ano anterior a esse ano que tive os 17, a professora supervisora na época, ministrava a disciplina de Estágio I e trouxe a turma para ter uma aula aqui na escola comigo e com o pessoal da administração da escola. Teve a minha apresentação, apresentação da escola como um todo, da lousa interativa que tem no laboratório e assim conheceram todos os setores da escola. Então, eles já sabiam onde poderiam encontrar os materiais e os recursos para as aulas que iriam desenvolver no estágio.

Um exemplo: se precisasse trabalhar com cerâmica, os (as) estagiários (as) já saberiam que poderiam ir para o laboratório trabalhar com a cerâmica ou com data show, pois temos disponibilidade de usar esse recurso. Então, foi bem válido, até hoje está sendo bem válido.

Nesse ano (2019) eu tenho um estagiário que está fazendo um trabalho bem legal com histórias em quadrinho, que sempre é uma novidade para eles. Aqui na escola eu tenho onze turmas e não consigo fazer aquele trabalho tão dedicado como um estagiário faz. Eles fazem saídas de campo, exposições, trabalhos com grafite no muro da escola, visualizações de filmes, produções com argila e trabalhos com usos de tintas (telas).

Então, eu vejo que no período em que eles vão fazer o estágio na escola, eles chegam na coordenação pedagógica e depois são apresentados pra mim e a partir daí eles realizam observações na turma escolhida de acordo com horário das aulas.

Muitas vezes as aulas não são geminadas, então vamos supor, um exemplo: Eu tenho duas aulas com a turma 205 e o (a) estagiário (a) demonstrou interesse em fazer o estágio nessa turma, mas eu tenho as duas aulas semanais, sendo que uma na segunda e a outra na quarta-feira, então fica complicado de fazer um trabalho de estágio, ainda mais em Artes, que na maioria das vezes, tem saída de campo, apresentação de vídeo e tudo mais, e aí uma aula de 45 minutos num dia e mais 45 dias no outro, geralmente meu horário é assim, então eu procuro apresentar para os(as) estagiários (as) aquelas turmas que eu tenho aulas geminadas e por sorte às vezes eles conseguem fazer naquela turma, muitas vezes eles tem aula na FURG no dia que tenho as aulas geminadas.

Então, quanto aos conteúdos, eles já vêm apresentando o planejamento que ele já fez com a orientação do seu supervisor, já tem toda uma orientação e eu oriento eles também sobre o conteúdo que eu estou trabalhando com aquela turma, por exemplo: Se eu estou trabalhando com a História da Arte, e poder encaixar dentro daquelas atividades deles, tranquilo. Daí eu sigo em frente, né. Sempre passar por mim aqueles conteúdos. Eu fico sempre por dentro do que os meus alunos vão ter.

Importante dizer que há 4 anos atrás eu participei do PIBID como professora supervisora de Artes e aqueles alunos que foram pibidianos, alguns fizeram estágio aqui comigo depois do PIBID. É muito interessante eles terem passado pelo PIBID, porque tem uma diferença daqueles que estão entrando pela primeira vez na sala de aula só no estágio.

A situação de ser aluno e ser professor é muito diferente, então com o PIBID ajuda muito porque a metodologia do PIBID é do licenciando estar junto com o professor na sala de aula, colaborando e assim ficam por dentro daquela realidade e das necessidades daquela escola. Muitas vezes o (a) estagiário (a) chega na escola e imagina que vai ter um data show, mas não é a mesma estrutura da FURG, é completamente diferente, porque muitas vezes não temos nem folha de ofício e nem giz.

**Questão 2:** A partir das suas experiências em acolher os estagiários (as) da FURG, que expectativas poderiam ser contempladas?

Quanto às experiências que eu tive ao longo desses anos, como eu falei teve muitos aspectos positivos. As novas ideias dos (as) estagiários (as) são gratificantes. Há uns cinco anos atrás esses alunos que foram Pibidianos e depois vieram como estagiários (as) fizeram aqui na escola um trabalho com Lambe Lambe que é uma técnica que eles trabalham xerox como se fosse fanzine, que é um trabalho que eles fazem e é Lambe Lambe porque eles lambuzam a parede com cola e água e eles vão fixando. A ideia foi tão mágica que depois eu fiz aqui na escola e o que trabalhou com grafite desenvolveu eu trabalho maravilhoso e depois eu desenvolvi com as minhas outras turmas.

Um pouquinho negativo, mas faz parte do trabalho dos (as) estagiários (as), é que às vezes sobrar tempo na aula e deixam os alunos brincando ou soltam eles mais cedo para o recreio. Esse tipo de coisa só, mas normal.

Vejo que o estágio além de ser uma oportunidade para ambos os lados, tanto para o aluno universitário, quanto para o meu aluno aqui da escola, porque eles crescem simultaneamente, já que um aprende com o outro, um enriquece o outro através dos trabalhos diferenciados e eles (alunos da escola) têm privilégio de serem tratados como a turma exclusiva do (a) estagiário (a) e às vezes eles reclamam: “Ah, Sora, porque tu não faz isso com a gente?” Por que além de vocês eu tenho mais dez turma para tratar, daqui a pouco eles fazem uma saída de campo, vão a qualquer lugar e eu não posso tem que organizar o horário dos outros professores, a logística é muito grande, muito complicado.

Em se tratando de sugestões, eu sinto falta de um feedback deles no final de cada estágio. Eles poderiam narrar pra mim como foi o estágio, a entrega de notas, presenças, porque muitas vezes eles concluem o estágio eu sei que eles estão muito atarefados com TCC, a gente entende, é muita coisa, mas se eles pudessem se organizar um pouco mais e se tivessem essa cobrança de apresentar para o professor que cedeu a turma, informando como foi, explicar aluno por aluno, já que eu tenho até o final do ano para saber como fechar as notas. Então seria isso, esse diálogo depois do estágio, porque antes conversamos muito porque eu apresento a turma pra eles, já digo quem gosta de trabalhar, quem não trabalha, quem vai toda hora no banheiro, quem gostar de sair da sala de aula.

Outra sugestão é apresentar os alunos aqui na escola no ano anterior ao estágio, para conhecermos quem vai vir fazer o estágio, como era antes. O estagiário que esta realizando o estágio aqui na escola, nesse ano, eu não conhecia. Ele já chegou de surpresa e pode acontecer de no próximo

semestre aparecer outro estagiário para realizar o estágio e eu nem conheço. Eu jamais vou fechar as portas. A escola está sempre de portas abertas.

Então, a minha sugestão seria uma apresentação dos estagiários no ano anterior a realização do estágio e esse feedback deles no final do estágio.

**Questão 3:** Como percebes o reconhecimento do teu trabalho nos Estágios Curriculares Supervisionados-ECS?

Bom, primeiramente acontecia um diálogo entre as instituições, porque se apresentava os alunos que viriam estagiar um ano antes para o ano posterior eles realizarem o estágio.

Com o passar do tempo, eu não sei se eles acostumaram com a escola e com a professora, então, não sei se eu estou falhando nesse pensamento, assim ó: “Ah, já conhecem, então não vai ter problema, ela já sabe o que vai acontecer”. Então, eu tenho essa carência, essa necessidade de conhecer esses alunos que pretendem fazer o estágio.

Hoje em dia o estagiário chega na escola, faz a sua apresentação na direção, como eu já tinha mencionado antes, e depois pra mim, daí eu marco com ele o próximo dia para conhecer a turma de interesse.

De uns tempos para cá esse diálogo já se perdeu. Hoje eu já não tenho mais esse diálogo com a universidade. Quando os professores vêm supervisionar o estágio eles me procuram. Vem a professora de conteúdo e a da parte de Didática, aí já converso com eles quando vêm fazer a visita aos estagiários e conversamos, pois nos encontramos esporadicamente nos corredores, na hora do intervalo ou na sala dos professores e é uma conversa informal sobre como está o estágio, algumas recordações, já que alguns deles foram meus professores na universidade. Essa seria a única aproximação. Não tem uma reunião formal, um dia agendado, antes ou depois em relação ao estágio.

Acredito que pelo fato de que alguns professores já me conhecem, como profissional, isso torna-se mais viável a indicação das minhas turmas na prática dos estágios dos alunos universitários.

Quanto ao reconhecimento, em relação aos alunos que foram Pibidianos e depois fizeram estágio, eu notei uma pequena diferença, não sei se por causa do vínculo, em relação ao Pibid, eles também Pibid e estágio o nosso vínculo, a convivência era bem maior porque tive reconhecimento para participar das formaturas, de uma exposição de arte do trabalho, é diferente. Ainda em relação ao reconhecimento, eu vejo que a há um reconhecimento do meu trabalho pela indicação para fazer parte do trabalho de pesquisa da Professora Dani. Eu me senti lisonjeada com o convite!

**Professora: Teresa**

**Questão 1:** Experiências no acolhimento dos (as) estagiários (as) na sala de aula.

A minha experiência nesse acolhimento dos estagiários sempre foi muito boa, muito positiva. Eu recebo estagiários na minha sala de aula desde o ano de 2011. Sempre muito bom recebê-los. São pessoas que eu já conhecia, via PIBID, porque foi a partir da minha participação no PIBID em 2011 que eu comecei a receber os estagiários, essas pessoas já eram conhecidas, ficou bem mais fácil, mais tranquilo em recebê-los na minha sala de aula.

Eu recebi a cada ano 1 a 2 estagiários, em várias etapas que não só aquele estágio de conclusão de curso, mas em observações, aplicar uma aula, até mesmo conhecer a escola, o PPP da escola, em outras etapas de estágios também recebi. É uma média de 2 por ano, de 2011 até agora 2017.

Eu recebo estagiários do curso de Licenciatura em Química e sempre foram experiências, como eu já disse, positivas, muito boas, porque foram alunos que já vinham frequentando a minha sala de aula em observação e em várias etapas dos estágios. Quando eles assumiram as turmas foi mais fácil, eles deram continuidade ao meu trabalho, a minha maneira de conduzir a turma, as atividades. Claro, eles chegavam com a orientação de planejamento, mas não de conteúdo. O conteúdo sempre foi comigo, né. Eu sempre dava uma olhada no conteúdo. Eles sempre me apresentavam os planos antes de aplicar. Porém, eles sempre vinham com essa orientação, acho que do Instituto de Educação, que seria a outra orientação deles, se seria um jogo, se seria uma atividade lúdica, ou se eles precisariam fazer alguma dinâmica. Sempre vinham com essa orientação e a parte do conteúdo disso, ficava comigo. Eu sempre dava uma olhada, eles me encaminhavam por e-mail ou me apresentava impresso

antes, para eu dar uma olhada. Mas foram experiências ótimas. Eu não tive nenhuma experiência negativa.

O que eu posso destacar assim, foi uma estagiária Paraguaia, os alunos do noturno da Escola Lemos Junior sentiram, não foi nem dificuldade, mas um estranhamento pelo sotaque, algumas palavras, algumas coisas, mas que também com a continuidade eles se acostumaram com o sotaque, enfim, perderam aquela, como é que eu posso chamar, estranhamento inicial, da professora que era estrangeira e que tinha um sotaque bem diferente, mas mesmo assim não foi, não posso dizer que foi negativo. Foi sim, diferente, mas sempre foi muito tranquilo mesmo.

**Questão 2:** A partir das suas experiências em acolher os estagiários (as) da FURG, que expectativas poderiam ser contempladas?

Como nós da escola olhamos a parte do conteúdo do estágio de Química, é um algo a mais pra nós, além de todas as outras turmas que nós temos, ainda tem isso um compromisso a mais de olhar o conteúdo. O que aconteceu que foi bem legal, foi a socialização das experiências dos estagiários na FURG e nós (professoras regentes) fomos convidadas a participar. Foi bem legal isso. Mas isso aí aconteceu um ano só e depois não voltou acontecer. Não lembro o ano que foi. Foi muito legal, porque pelo menos tivemos um retorno, pois já que a gente tem esse auxílio no conteúdo, que eu não sei se ainda continua dessa forma, assim temos um retorno.

Essa socialização com os estagiários de Química foi muito bom, porque de certa forma valorizou um pouco o nosso trabalho. Eu acho que falta um pouco isso, já que temos essa responsabilidade de olhar o conteúdo, de certa forma, é o retorno que recebemos até de ouvir os estagiários, de como foi essa experiência, enfim.

E, acho que também eles (estagiários) deveriam ter um tempo maior com a turma, sabe, porque é pouco tempo, para que eles possam realmente ter uma avaliação, um diagnóstico, não sei se seria essa a palavra...mas ter um reconhecimento realmente da turma e do seu trabalho, porque são poucas semanas. Tudo bem que alguns até observam a turma antes, tem um contato com a turma, mas não é a mesma coisa de estar diariamente ali, dando a sua aula. A regência é pouco tempo. Deveria ter um pouco mais, até porque nos últimos anos, com a inclusão, nós tivemos turma com incluídos, é mais desafiador, precisaria ter um tempo maior desse estagiário com esses alunos, uma vivência maior, até para depois eles (estagiários) contarem isso e refletir sobre a sua prática. Seria interessante.

**Questão 3:** Como percebes o reconhecimento do teu trabalho nos Estágios Curriculares Supervisionados-ECS?

Sobre o reconhecimento do meu trabalho como professora... eu sempre tive esse reconhecimento por parte da universidade, até por estar próxima, através do PIBID, do próprio Cirandar, que eu sempre participei. Esse reconhecimento se deu através dessas parcerias, dessas vivências que eu tive no PIBID, me aproximou muito, me abriu muitas possibilidades, me mostrou caminhos.

A escola também ficou mais próxima da universidade em relação às pessoas, a materiais. Isso tudo foi bom. Um reconhecimento pra mim e um ganho para escola também, nesse sentido.

Também nesse período em que recebi estagiários, tive também a felicidade de participar de bancas de conclusão de cursos. Isso foi um reconhecimento enorme, assim. Até porque o estagiário foi também meu aluno nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental e nos reencontramos no PIBID. Ele também foi meu estagiário da Química, e me convidou para participar da banca de Trabalho de Conclusão de Curso-TCC dele. Foi um grande reconhecimento. E também, é claro, passei a ser reconhecida como a professora que recebe os estagiários, que é parceira e que está sempre com a sala de aula aberta para receber os estágios e quem quiser fazer qualquer outro tipo de trabalho de inserção na escola.

**Apêndice 21**  
Unitarização, codificação e reescrita das unidades.

Coordenadora Pedagógica: **Bela**<sup>51</sup>

1- **Questão 1:** Conte-me sobre suas experiências em receber os licenciandos na escola. Código: (1)  
Identificação da Narrativa, Experiência, identificação da professora, nº da unidade.

<b>Código</b> <sup>52</sup>	<b>Unidade de Significados com títulos</b>	<b>Comentário</b>	<b>Elemento aglutinador</b>
<b>1Exp. Bela1</b>	<b>A escola está sempre aberta</b> Bom, a nossa escola está sempre aberta ao atendimento	Escola disponível para atender os estagiários	ESCOLA- Disponibilidade
<b>1Exp. Bela2</b>	<b>Escola aberta para os futuros profissionais</b>  partimos da importância de abrir nosso espaço para essa juventude que serão os futuros profissionais.	Escola é um importante espaço para os futuros profissionais	ESCOLA-Disponibilidade
<b>1Exp. Bela3</b>	<b>Espaço para troca de experiências e vivências.</b>  Todos começamos um dia, sabemos disso, e precisamos que alguém proporcione esse espaço para troca de experiências e vivências.	Escola como espaço para troca de experiências e vivências.	ESCOLA- Lugar de partilha
<b>1Exp. Bela4</b>	<b>Trocas que nos possibilitam atualizações</b>  Trocas que nos possibilitam atualizações, e possíveis acomodações.	Escola espaço de trocas, atualização e acomodação para os estagiários.	ESCOLA- Lugar de partilha
<b>1Exp. Bela5</b>	<b>situações, vivências e fatos que possam acontecer no dia a dia da escola.</b>  em contra partida, temos a certeza que apresentamos situações, vivências e fatos que os estudantes nem imaginam que possa acontecer no dia a dia da escola.	Escola apresenta aos estagiários situações, vivências e fatos que os estudantes nem imaginam que possa acontecer no dia a dia da escola.	ESCOLA- Lugar de partilha
<b>1Exp. Bela6</b>	<b>Movimento de reciprocidade é de fundamental importância e enriquecimento.</b>  Então, este movimento de reciprocidade é de fundamental importância e enriquecimento.	A reciprocidade entre estagiários e escola é de fundamental importância e enriquecimento.	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>1Exp. Bela7</b>	<b>Estamos sempre acolhendo e dando suporte aos estagiários</b>  Estamos sempre tentando acolher o	Escola acolhe com suporte e atenção aos estagiários	ESCOLA-Acolhedora

<sup>51</sup> OBS: As demais tabelas com a unitarização, codificação e reescrita das unidades encontram-se nos arquivos da pesquisadora.

<sup>52</sup> **1Exp. Bela1** (1= Narrativa 1, **Exp-** Experiência em receber os licenciandos. **Bela-** Identificação da professora. 1- Unidade 1)

	estagiário e dando suporte e atenção.		
<b>1Exp. Bela8</b>	<p><b>Apresentamos nossa escola e a proposta de trabalho</b></p> <p>Apresentamos nossa escola, nossos ambientes, e nossa proposta de trabalho.</p>	É apresentado aos estagiários os ambientes da escola e a proposta de trabalho.	Ambientalização dos estagiários
<b>1Exp. Bela9</b>	<p><b>Apresentamos o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola.</b></p> <p>Apresentamos o PPP (Projeto Político Pedagógico) por que neste documento consta toda fundamentação teórica que a escola acredita.</p>	O PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola é apresentado aos estagiários	Ambientalização dos estagiários
<b>1Exp. Bela10</b>	<p><b>O PPP mostra a visão do que a instituição escola pretende ou idealiza</b></p> <p>O PPP mostra a visão do que a instituição escola pretende ou idealiza, seus objetivos, metas e estratégias, tanto no que se refere a atividades pedagógicas, como às funções administrativas.</p>	O PPP mostra a visão da escola, seus objetivos, metas e estratégias	Ambientalização dos estagiários
<b>1Exp. Bela11</b>	<p><b>O PPP apresenta a história, o contexto sociocultural dos alunos e nossas concepções</b></p> <p>Ele apresenta a história, a caracterização do contexto sociocultural de nossos alunos, nossas concepções norteadoras de conceito: Estudante, Professor, Ensino Aprendizagem, Sociedade, Educação, Escola, Currículo, Interdisciplinaridade Avaliação, Família, Lúdico e Inclusão.</p>	<b>O PPP apresenta a história da instituição, o contexto sociocultural dos alunos e as concepções da instituição.</b>	Ambientalização dos estagiários
<b>1Exp. Bela12</b>	<p><b>O PPP é o suporte teórico</b></p> <p>Um suporte teórico que alicerça nossas ações.</p>	O PPP é o embasamento que fundamenta as ações da escola	Ambientalização dos estagiários
<b>1Exp. Bela13</b>	<p><b>Vínculo com a universidade</b></p> <p>Nosso vínculo com a universidade inicialmente começou devido ao fato, de alguns professores que partiram da rede pública para universidade.</p>	Professores que atuavam na escola foram para universidade. Assim iniciou o vínculo com a FURG	RELAÇÕES: Professores da escola com a universidade
<b>1Exp. Bela14</b>	<p><b>Nome dos professores</b></p> <p>Como o professor Solismar Fraga Martins, nosso ex vice-diretor . A professora Cláudia Cousin, a professora Ivone Regina Martins, nossa ex coordenadora durante muitos anos, a professora Raquel Quadrado e a professora Sheila Rodrigues.</p>	Nome dos professores que atuavam na escola e atualmente estão na FURG	RELAÇÕES: Professores da escola com a universidade
<b>1Exp. Bela15</b>	<p><b>Vários profissionais que eram da escola</b></p> <p>vários profissionais que foram do nosso</p>	Vários professores que atuavam na escola e hoje estão na FURG	RELAÇÕES: Professores da escola com a universidade

	quadro.		
<b>1Exp. Bela16</b>	<p><b>Alunos que eram da escola retornam para realizar atividades da universidade.</b></p> <p>Além de vários alunos que concluíram a ensino fundamental em nossa escola nos procuram a fim de realizar suas vivências enquanto aluno da universidade.</p>	Alunos que concluíram o ensino fundamental na escola, quando chegam na universidade retorna à escola para realizar atividades da graduação.	RELAÇÕES: Ex alunos c/a escola
<b>1Exp. Bela17</b>	<p><b>Nossos antigos profissionais e alunos solicitando a participação de seus alunos na escola.</b></p> <p>Nossos antigos profissionais e alunos entram em contato, solicitando a participação de seus alunos em trabalhos, estágios e pesquisas.</p>	Ex alunos e professores retornam à escola para o desenvolvimento de atividades solicitadas pela universidade.	RELAÇÕES: Ex alunos c/a escola
<b>1Exp. Bela18</b>	<p><b>Demanda da escola é muito grande</b></p> <p>A demanda diária da escola é muito grande, complexa e exigente.</p>	Diariamente a escola tem muitas atividades. O trabalho é intenso	ESCOLA- Disponibilidade
<b>1Exp. Bela19</b>	<p><b>O número expressivo de alunos exige tempo e disponibilidade</b></p> <p>às vezes o número expressivo de alunos exige tempo e disponibilidade para apresentar a escola, responder entrevistas, agendar visita e conciliar horário do estagiário com o professor regente.</p>	A procura é grande para o desenvolvimento de atividades na escola, o que requer tempo e disponibilidade para atendê-los.	ESCOLA- Disponibilidade
<b>1Exp. Bela20</b>	<p><b>Cada estagiário apresenta uma realidade diferente</b></p> <p>Sobre como os estagiários chegam na escola, percebemos que cada um é único, com realidades diferentes.</p>	Os estagiários chegam na escola com realidades bem diferentes	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>1Exp. Bela21</b>	<p><b>Temos o estagiário bem esclarecido</b></p> <p>Assim como temos o estagiário bem esclarecido do que veio fazer na escola, qual o objetivo e o que a escola pode auxiliar, com muita clareza.</p>	Apresenta-se na escola estagiários esclarecidos do que estão buscando	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>1Exp. Bela22</b>	<p><b>Estagiários que não tem clareza</b></p> <p>por outro lado chega o estagiário que é difícil entender o que deseja naquele momento,</p>	Apresenta-se aqueles estagiários que não tem clareza do que estão buscando	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>1Exp. Bela23</b>	<p><b>Estagiários com falas confusas</b></p> <p>com falas confusas e muitas vezes sem nexos.</p>	Em alguns casos as falas são confusas e sem nexos.	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>1Exp. Bela24</b>	<p><b>Correspondência enviada pela universidade</b></p> <p>Uma forma que nos auxilia é a correspondência que a universidade nos</p>	A entrega da carta de apresentação indica as atividades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola

	envia.		
<b>1Exp. Bela25</b>	<b>Não apresenta a correspondência</b> às vezes acontece do aluno não trazer (carta de apresentação) e nem saber explicar o que deseja.	Às vezes os estagiários não trazem a carta de apresentação e não sabem explicar	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>1Exp. Bela26</b>	<b>Tentando auxiliar</b> Ficamos então tentando auxiliar	A coordenação pedagógica da escola busca estratégias para auxiliar os estagiários que não levam a carta de apresentação.	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>1Exp. Bela27</b>	<b>Questionamento aos estagiários</b> no momento o que tu queres fazer? É estágio? Mas que tipo de estágio?	Como não apresentam a carta, a escola faz alguns questionamentos para os estagiários.	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>1Exp. Bela28</b>	<b>Questionamentos ao estagiário</b> Tu vai dar aula? Não, eu quero fazer uma observação. De tal conteúdo eu quero assistir uma aula.	Como não apresentam a carta, a escola faz alguns questionamentos para os estagiários.	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>1Exp. Bela29</b>	<b>Várias nomenclaturas de Estágio</b> Então, tem várias nomenclaturas, digamos de estágio, que às vezes nós não temos clareza.	Os estagiários se apresentam com diferentes nomenclaturas, o que dificulta para coordenação pedagógica compreender que tipo de estágio será desenvolvido.	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>1Exp. Bela30</b>	<b>Professora da FURG na escola</b> Nesse início de ano (2018) a professora Ivone Regina do curso de pedagogia procurou o setor e apresentou toda explanação teórica de cada semestre: Monitoria, Iniciação a docência, Estágio Supervisionado.	A professora coordenadora do curso e Pedagogia foi na escola e explicou as propostas de inserção dos estudantes do curso de Pedagogia na escola.	RELAÇÕES: Professores (as) da FURG c/ a escola
<b>1Exp. Bela31</b>	<b>Nomenclaturas que não correspondem ao cotidiano escolar</b> É uma nomenclatura que não é o nosso dia-a-dia,	As nomenclaturas utilizadas para denominar os estágios não fazem parte do dia-a-dia da escola.	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>1Exp. Bela32</b>	<b>O aluno do curso não sabe explicar o que deseja</b> no momento da apresentação entendemos, mas depois no dia-a-dia, e muitas vezes o aluno do curso não sabe explicar o que deseja naquele momento.	Os estagiários não sabem explicar quais as atividades de estágios que devem realizar.	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>1Exp. Bela33</b>	<b>O aluno precisa ter a clareza do que irá solicitar</b> O aluno tem que ter noção que ao entrar em contato com a escola precisa ter a clareza do que irá solicitar.	O estagiário precisa ter clareza das ações que irá desenvolver na escola, só assim a coordenação pedagógica poderá auxiliá-lo	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>1Exp. Bela34</b>	<b>O que irá fazer...</b> Uma observação, uma monitoria de tantos dias, ou vai fazer o estágio.	O estagiários deverá saber quais ações irá desenvolver: observação, monitoria....	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>1Exp. Bela35</b>	<b>Dificultando nosso trabalho</b> Isso, às vezes, não chega muito claro,	Como os estagiários não tem clareza das atividades a serem desenvolvida, dificulta o trabalho	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola

	dificultando nosso trabalho.	da coordenação pedagógica em auxiliá-lo.	
<b>1Exp. Bela36</b>	<b>Com a correspondência da universidade, conseguimos interpretar o desejo do aluno.</b>  Relendo a correspondência da universidade, que o coordenador do curso envia conseguimos interpretar o desejo do aluno.	A carta de apresentação facilita o trabalho da coordenação pedagógica para auxiliar os estagiários.	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>1Exp. Bela37</b>	<b>Não são todos os estagiários</b>  Claro que não são todos.	Não são todos os estagiários que desconhecem as ações que devem ser desenvolvidas na escola.	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>1Exp. Bela38</b>	<b>Estagiários bem esclarecidos</b>  Temos estagiários bem esclarecidos	Alguns estagiários são bem esclarecidos e chegam na escola sabendo exatamente as ações que devem desenvolver.	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>1Exp. Bela39</b>	<b>Dificuldades</b>  mas com alguns fica difícil o trabalho.	Dificuldade de trabalho com alguns estagiários	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola

**Questão 2:** A partir das suas experiências na coordenação pedagógica, em receber os licenciandos da FURG, que expectativas poderiam ser contempladas?

<b>Código<sup>53</sup></b>	<b>Unidade de Significados com títulos</b>	<b>Comentário</b>	<b>Elemento aglutinador</b>
<b>2Expect. Bela1</b>	<b>A demanda da escola é intensa</b> Sabemos que a demanda da escola é intensa, o que não existe em escola é rotina, principalmente no setor pedagógico.	A escola tem uma demanda intensa de trabalho, inclusive no setor pedagógico.	Atuação da coordenação pedagógica
<b>2Expect. Bela2</b>	<b>Setor pedagógico tem a função de todas as ações da escola</b> Nosso setor tem uma função bem clara do acompanhamento pedagógico, de todas as ações da escola, mas muitas vezes nos vemos “apagando incêndio”.	Todas as demandas da escola passam pelo setor pedagógico.	Atuação da coordenação pedagógica
<b>2Expect. Bela3</b>	<b>A formação continuada muitas vezes é deixada para segundo plano</b> A formação continuada do professor que organizamos, planejamos, identificando as necessidades, muitas vezes é deixada para segundo plano.	Diante das demandas da escola, a formação continuada, na maioria das vezes, fica para segundo plano.	Atuação da coordenação pedagógica
<b>2Expect. Bela4</b>	<b>A demanda do dia-a-dia é complexa</b> Sabemos de nossas funções, mas a demanda do dia-a-dia é complexa e acaba nos impedindo de realizar muitas estratégias do nosso plano de ação.	As demandas do cotidiano escolar são complexas, o que impede a realização de algumas estratégias previstas no plano de ação.	Atuação da coordenação pedagógica
<b>2Expect. Bela5</b>	<b>Vamos prorrogando para realizar em outro momento</b> Muitas vezes vamos prorrogando (formação continuada) para realizar em outro momento.	A formação continuada de professores vai sendo prorrogada para ser realizada em outros momentos	Atuação da coordenação pedagógica
<b>2Expect. Bela6</b>	<b>Encontro com os professores na hora atividade</b> Por isso temos como meta, que não abrimos mão. No mínimo, uma vez ao mês, um encontro com os professores em sua hora atividade	Como meta os professores se reúnem pelo menos uma vez ao mês em sua hora atividade	Atuação da coordenação pedagógica

<sup>53</sup> **2Expct. Bela1** (2= Narrativa 2, **Expect-** Expectativa em receber os licenciandos. **Bela-** Identificação da professora. **1-** Unidade 1)

<b>2Expect. Bela7</b>	<b>Encontro de leituras e reflexões</b> para proporcionar novas leituras e reflexões da sua prática pedagógica apresentando sugestões, embasamentos teóricos e cinco reuniões formativas nos sábados de trabalho.	Nas reuniões formativas realizamos leituras e reflexões da prática pedagógica.	Atuação da coordenação pedagógica
<b>2Expect. Bela8</b>	<b>Passam pela coordenação todas as situações do cotidiano escolar</b> Então, todas as situações que vão aparecendo no dia-a-dia, a parte administrativa: atendimento aos pais, professores, monitores, comunidade e os estagiários, passam pela coordenação e muitas vezes não conseguimos dar atenção devida.	Todas as demandas da escola passam pelo setor da coordenação pedagógica	Atuação da coordenação pedagógica
<b>2Expect. Bela9</b>	<b>O estagiário não chega com clareza do que deseja.</b> Às vezes, como eu estava dizendo, o aluno estagiário não chega com a clareza da informação.	Os estagiários chegam na escola sem clareza do que desejam	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>2Expect. Bela10</b>	<b>A universidade até passa o que devem fazer</b> Não estou dizendo que a universidade não passe essa clareza, até passa, porque nós recebemos por escrito	Nós recebemos por escrito da universidade o que eles devem fazer, mas os estagiários não chegam com essa informação muito clara.	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>2Expect. Bela11</b>	<b>Os estagiários não chegam com a informação</b> mas o aluno, muitas vezes, não chega com essa leitura, dificultando a comunicação.	Os estagiários não chegam com a informação, o que dificulta a comunicação.	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>2Expect. Bela12</b>	<b>Nem sempre consigo compreender o que dizem</b> Se estamos em um dia tranquilo, que consigo sentar, ouvir e até interpretar seu desejo, tudo bem,	Nem sempre estamos em um dia tranquilo que eu consiga compreender o que eles dizem.	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>2Expect. Bela13</b>	<b>Dificulta o trabalho quando eles não têm clareza</b> mas quando estamos na corrida, às vezes, em situações bem difíceis, naquele momento, e começo atendê-los e este não apresenta clareza, fica muito difícil o trabalho.	Às vezes estamos resolvendo as demandas da escola e tenho que atender os estagiários, quando eles não têm clareza do que desejam, fica muito difícil o trabalho	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>2Expect. Bela14</b>	<b>Os alunos não gostam de esperar para serem atendidos</b> Percebo que os alunos não gostam de esperar para serem atendidos e ficam até muito insatisfeitos quando demoramos e ou solicitamos para comparecer outro dia.	Os estagiários não gostam de esperar para serem atendidos e ficam insatisfeitos caso seja solicitado que compareçam num outro dia.	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>2Expect. Bela15</b>	<b>Sempre que possível atendo</b> Sempre que possível atendo, mas se no momento a escola está com demandas de assuntos urgentes e ou reuniões agendadas não posso deixar a escola para atendê-los.	Os estagiários sempre são atendidos. Em situações de demandas da escola, são solicitados a comparecer em outro momento.	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>2Expect. Bela16</b>	<b>Em formação com os professores</b> Por exemplo, esses dias estava em formação com os professores.	A coordenadora em formação com os professores da escola	Atuação da coordenação pedagógica
<b>2Expect. Bela17</b>	<b>Não vou parar uma formação para atender</b> Não vou parar uma formação para atender, visto que em dias de formação não agendo nenhum compromisso.	A coordenadora não vai parar a formação continuada para atender os estagiários	Atuação da coordenação pedagógica
<b>2Expect. Bela18</b>	<b>Agente atende, acolhe</b>	Os estagiários são atendidos e	RELAÇÕES:

	A gente atende, acolhe, mas tudo no seu tempo	acolhidos de acordo com a disponibilidade da coordenação	Estagiários c/ a escola
<b>2Expect. Bela19</b>	<b>Sempre peço para aguardar</b> às vezes estamos em reunião, no conselho, atendendo um pai, não vou parar para atender, então sempre peço para aguardar um minutinho.	Quando a coordenadora está ocupada, os estagiários são avisados para aguardar.	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>2Expect. Bela20</b>	<b>Quando desocupo-me, e vou atendê-lo, já foi embora</b> Quando desocupo-me, e vou atendê-lo, já foi embora... “ficou brabo, foi embora”, as colegas da secretaria me falam.	Após se desocupar, a coordenadora vai atendê-los e eles não esperam, vão embora.	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>2Expect. Bela21</b>	<b>A escola não pode ficar ao seu dispor de horário e dia</b> Estamos aqui para ajudar, mas a escola não pode ficar ao seu dispor de horário e dia, entende?	A escola está disponível para ajudar, mas precisa de uma organização, pois nem sempre tem disponibilidade de dia e horário para receber os estagiários.	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>2Expect. Bela22</b>	<b>Eles não sabem esperar</b> Acredito que essa também é uma orientação que a universidade passa, mas é o perfil do nosso jovem e eles não sabem esperar.	Os estagiários não sabem esperar	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>2Expect. Bela23</b>	<b>A escola tenta se organizar para atender bem</b> Como coloquei a demanda da escola é muito intensa, a nível de organização, a escola tenta se organizar para atender bem.	Muitas são as demandas da escola, mas tentam se organizar para receber bem os estagiários.	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>2Expect. Bela24</b>	<b>As demandas dos nossos estagiários é um fazer necessário</b> Essa demanda dos nossos estagiários, que é positivo, óbvio; bom pra escola, bom para universidade, a gente sabe que é um fazer necessário	Receber os estagiários na escola é algo positivo para escola e para universidade.	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>2Expect. Bela25</b>	<b>Exemplo de organização</b> vamos supor, assim: vocês tem tantas escolas na rede municipal, vamos trazer para o Franca Pinto tantos alunos e comunicar à escola, a nominata dos mesmos.	Como exemplo de organização, seria encaminhar para escola uma lista com os nomes dos alunos que irão realizar o estágio.	Sugestão: Organização dos ECS.
<b>2Expect. Bela26</b>	<b>Exemplo de organização</b> Então, em 2018 vamos enviar para o França Pinto tantos estagiários da Educação Física, tantos da Língua Portuguesa para Estágio de regência de turma, depois eles irão fazer Monitoria, depois relatos de experiência.	Encaminhar para escola uma lista com o nome dos alunos separados por cursos com a definição da atividade ou estágio que irão desenvolver	Sugestão: Organização dos ECS.
<b>2Expect. Bela27</b>	<b>Organização prévia da universidade com a escola</b> Nós deveríamos receber antecipadamente no início do ano.	Deveriam receber no início do ano a listagem dos alunos que irão realizar as atividades de estágio na escola.	Sugestão: Organização dos ECS.
<b>2Expect. Bela28</b>	<b>A organização evitaria o pipocar diário</b> Assim, não ficaria o pipocar diário, que muitas vezes, não damos atenção que o estudante precisa.	A organização por parte da universidade com a escola evitaria que os estagiários chegassem na escola em dias e horários diferentes.	Sugestão: Organização dos ECS.
<b>2Expect. Bela29</b>	<b>Os estagiários não tem paciência</b> Por sua vez, eles não têm paciência.	Os estagiários não sabem esperar a disponibilidade da coordenação para atendê-los. Não tem paciência e muitas vezes vão embora.	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
<b>2Expect. Bela30</b>	<b>Nós, professores, temos que explicar</b> Nós é que temos que resgatar, explicar.	A coordenação fica de responsável por atendê-los e	Atuação da coordenação

		explicar o funcionamento dos estágios na escola.	pedagógica
2Expect. Bela31	<b>A organização evitaria o pipocar</b> Se tivéssemos essa organização, não haveria esse pipocar durante o ano.	Com a organização prévia dos estagiários, que irão para escola, evitaria as inserções esporádicas dos estagiários na escola	Sugestão: Organização dos ECS.
2Expect. Bela32	<b>Sai um estagiário e entra outro, fica cansativo</b> Durante uma manhã às vezes tu recebe dois, três, sai um entra outro, entende, fica difícil e cansativo.	Sem essa organização, recebemos vários estagiários em dias, horários e turnos diferentes, o que se torna cansativo e de difícil organização.	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
2Expect. Bela33	<b>Unimos os estagiários para realizar as atividades de estágio</b> Quando conseguimos unimos os alunos. Agora mesmo com o Projeto Político Pedagógico-PPP.	Quando possível organizam grupos de estagiários para realizar as atividades de Ambientalização na escola	Ambientalização
2Expect. Bela34	<b>A primeira atividade é a leitura do PPP</b> Antes eles pediam entrevista, hoje o primeiro passo solicitam a leitura do PPP para depois mostrar, explicar, circular com os alunos pelo pátio, pelas dependências da escola.	A primeira atividade que realizam é a leitura do Projeto Político Pedagógico-PPP.	Ambientalização
2Expect. Bela35	<b>Atendimentos individuais fica cansativo</b> Realizar esse atendimento com um grupo é uma coisa, mas repetir duas ou três vezes por semana e ou por dia, às vezes, como acontece, fica muito complexo.	Se torna cansativo realizar atendimentos individuais aos estagiários	RELAÇÕES: Estagiários c/ a escola
2Expect. Bela36	<b>A escola gostaria de uma organização</b> É nesse sentido dessa organização que a escola gostaria.	A escola gostaria de uma organização da universidade para receber os estagiários	Sugestão: Organização dos ECS.
2Expect. Bela37	<b>A organização não precisa ser anual.</b> Não precisa ser anual, porque sabemos que também fica complexo, para os professores da universidade.	A organização não precisa ser anual, pois sabemos que seria mais difícil.	Sugestão: Organização dos ECS.
2Expect. Bela38	<b>Poderia ser por semestres</b> Poderíamos realizar os estágios do primeiro semestre e após o segundo semestre. É uma sugestão.	A organização poderia ser organizada por semestres.	Sugestão: Organização dos ECS.
2Expect. Bela39	<b>Encaminhamentos da universidade por escrito</b> Receberíamos por escrito o período de estágio supervisionado, entrevista diagnóstico sobre conteúdo, sobre a realidade da escola, enfim conforme a demanda a disciplina do ano que o aluno se encontra.	A escola receberia da universidade os encaminhamentos do estágio por escrito.	Sugestão: Organização dos ECS.
2Expect. Bela40	<b>Os encaminhamentos facilitariam a organização</b> Facilitaria a organização e solicitaríamos ajuda de outras pessoas, como apresentar a escola, visto que exige tempo.	Receber os encaminhamentos da universidade com antecedência, contribuiria para a organização da escola para receber os estagiários.	Sugestão: Organização dos ECS.
2Expect. Bela41	<b>Relação com o professor da disciplina.</b> Uma experiência que eu acredito ser extremamente interessante e nos deixa enquanto escola muito tranquilos é a relação com o professor da disciplina.	A relação do professor da escola com a universidade nos deixa, enquanto escola, muito tranquilos.	RELAÇÕES: Professores (as) da FURG c/ a escola
2Expect. Bela42	<b>Envio do planejamento</b> enviar o planejamento do estagiário para o nosso e-mail e do professor regente.	O envio do planejamento para escola e para o professor regente é um fato positivo a ser destacado	Sugestão: Organização dos ECS.
2Expect. Bela43	<b>Coordenação ciente do trabalho</b>	Ao acompanhar os planejamentos	Atuação da

	Então, como coordenação, ficamos cientes do trabalho, que o estagiário está realizando, inclusive dando abertura para observarmos o trabalho.	a coordenação fica ciente do trabalho realizado pelos estagiários	coordenação pedagógica
<b>2Expect. Bela44</b>	<b>Troca extremamente interessante</b> Acho uma troca extremamente interessante. Só que isso não percebemos em todas as disciplinas, mesmo sendo da mesma universidade.	Acompanhar os planejamentos é uma troca interessante, mas não acontece com todos os cursos.	RELAÇÕES: Universidade e escola
<b>2Expect. Bela45</b>	<b>Parceria com professores da universidade</b> Tivemos a possibilidade de fazer essa parceria com a professora Cláudia e seus estagiários juntamente com os nossos professores.	Parceria com professores da universidade para o trabalho coletivo de orientação dos planejamentos	RELAÇÕES: Professores (as) da FURG c/ a escola
<b>2Expect. Bela46</b>	<b>Participação na construção do planejamento</b> Então, dentro da disciplina de Geografia, consigo saber antes, o que o aluno irá trabalhar e consigo fazer essa interferência com o nosso professor: “O planejamento está de acordo?” “Tu sugeres alguma mudança?” Existe uma fala e uma troca anteriormente. Isso acho extremamente importante.	Os professores da escola e a coordenação estão cientes do planejamento dos estagiários do curso de Geografia, mas essa troca não ocorre com todos os docentes, orientadores de ECS, da universidade.	RELAÇÕES: Professores (as) da FURG c/ a escola
<b>2Expect. Bela47</b>	<b>A parceria não é com todos os cursos</b> Não percebemos com todas as disciplinas, mas acredito que é extremamente interessante.	A parceria na orientação dos planejamentos não ocorre com todos os professores da universidade.	RELAÇÕES: Professores (as) da FURG c/ a escola
<b>2Expect. Bela48</b>	<b>Estágio não foi aceito na escola</b> Este ano aconteceu com estágio do Magistério, ao verificar o Plano de Trabalho da estagiária ficou diagnosticado que sua proposta não era de acordo com a proposta alfabetizadora do nosso PPP, como a aluna não quis refazê-lo o estágio não foi aceito pela coordenação e direção.	Relato de uma experiência de uma estagiária do curso de Magistério.	Atuação da coordenação pedagógica
<b>2Expect. Bela49</b>	<b>Seria interessante uma organização sistemática</b> mas acho que seria interessante se tivéssemos uma organização sistemática,	Sugestão de uma organização sistemática	Sugestão: Organização dos ECS.

**Questão 3-** Na sua compreensão, como ocorre o diálogo entre universidade e escola para o desenvolvimento dos ECS? Como percebes o reconhecimento da universidade em relação ao teu trabalho em receber os estagiários?

<b>Código<sup>54</sup></b>	<b>Unidade de Significados com títulos</b>	<b>Comentário</b>	<b>Elemento aglutinador</b>
<b>3Reconh. Bela1</b>	<b>Escola é muito procurada</b> Percebemos no momento em que a escola é muito procurada.	A escola é sempre muito procurada pela universidade para realização de atividades.	1.1-Reconhecimento- Procura pela escola
<b>3Reconh.. Bela2</b>	<b>Procura pela escola</b> Quando inicia o ano letivo algumas disciplinas que logo seus estagiários e os professores da universidade nos procuram.	Professores e estagiários da FURG procuram a escola para realizar os ECS.	1.1 Reconhecimento- Procura pela escola
<b>3Reconh.. Bela3</b>	<b>Acolhida da escola</b> Acredito que isso é uma forma de	A procura pela escola se dá pelo	1.1 Reconhecimento- Procura pela escola

<sup>54</sup> 3Reconh. **Bela1** (3= Narrativa 3, Reconh da escola. **Bela-** Identificação da professora. **1-** Unidade 1)

	reconhecimento do trabalho e da acolhida da escola.	reconhecimento do trabalho que a escola desenvolve e pelo seu acolhimento.	
<b>3Reconh. Bela4</b>	<b>Parceria universidade e docentes da escola</b> A parceria que existe da universidade com alguns dos nossos professores também.	O reconhecimento se dá, também, pela parceria da universidade com alguns docentes da escola.	1.2 Reconhecimento-Encontros
<b>3Reconh. Bela5</b>	<b>Encontros promovidos pela universidade</b> Com algumas disciplinas, a universidade promove encontros dos professores com os estagiários na universidade.	Alguns cursos de licenciatura promovem encontros dos professores da escola com os estagiários após a realização do ECS.	1.2 Reconhecimento-Encontros
<b>3Reconh. Bela6</b>	Toda equipe gestora é convidada e geralmente vai o professor (regente) da disciplina representando a escola, pois fica difícil professor e coordenador afastarem-se da escola.	A gestão escolar é convidada para participar dos encontros, mas geralmente quem participa é o professor regente.	1.2 Reconhecimento-Encontros
<b>3Reconh. Bela7</b>	<b>Participação do professor da escola</b> Então, o professor acompanha seu estagiário representando a escola.	O professor regente que recebeu estagiário vai ao encontro e acompanha o estagiário.	1.2 Reconhecimento-Encontros
<b>3Reconh. Bela8</b>	<b>Reconhecimento do trabalho</b> Percebo isso como um reconhecimento do trabalho da parceria do professor da universidade com o professor da escola.	Os encontros promovidos na universidade com a presença do professor regente e dos estagiários, são percebido como uma forma de reconhecimento do trabalho do professor da escola.	1.2 Reconhecimento-Encontros
<b>3Reconh. Bela9</b>	<b>Acolhimento dos alunos do PIBID</b> Outra situação importante é o acolhimento dos alunos do PIBID.	Os alunos do PIBID são acolhidos na escola para p desenvolvimento do ECS.	1.3 Reconhecimento-Pibid/ECS
<b>3Reconh. Bela10</b>	<b>Retorno para escola dos alunos do PIBID</b> Vários alunos que participaram do projeto na escola, retornaram para sala de aula a fim de realizar seu Estágio.	Alunos participantes do PIBID retornam à escola para realização do ECS.	1.3 Reconhecimento-Pibid/ECS
<b>3Reconh. Bela11</b>	<b>Alunos do Pibid mais um colega</b> Geralmente os estudantes, pibidianos, veem acompanhado com um outro colega para também realizar seu Estágio.	Alunos participantes do PIBID retornam à escola para realização do ECS, acompanhados de mais um colega para realizar o ECS.	1.3 Reconhecimento-Pibid/ECS
<b>3Reconh. Bela12</b>	<b>Universidade com projetos na escola</b> A Universidade esta nas escolas à medida que oportuniza aos cursos de licenciatura desenvolverem projetos na escola, com o acompanhamento de universitários junto aos professores da escola.	Os cursos de licenciatura oportunizam que a universidade esteja na escola realizando projetos.	1.1 Reconhecimento-Procura pela escola
<b>3Reconh. Bela13</b>	<b>Universidade trabalhar junto com a escola</b> Se a universidade (cursos de licenciatura) não trabalhar junto às escolas, jamais formarão professores preparados para o real mercado que se apresenta.	O trabalho da universidade com a escola contribui para formação de futuros professores.	1.1 Reconhecimento-Procura pela escola
<b>3Reconh. Bela14</b>	<b>Projetos na escola</b> Seria interessante a aplicação de projetos nas escolas, levantamento de resultados acerca desses projetos e devolução para a escola, com possíveis indicações de literatura e ações efetivas.	A coordenadora sugere a criação de projetos da universidade nas escolas.	Sugestão: Projetos na escola
<b>3Reconh. Bela15</b>	<b>Desafios na educação</b> A educação pública enfrenta grandes	A sugestão de projetos da	Sugestão: Projetos na

	desafios, principalmente no que tange a formação docente, precisamos qualificar os tempos e os espaços do nosso cotidiano escolar.	universidade na escola para qualificar a formação docente.	escola
<b>3Reconh. Bela16</b>	<b>Repensar a Educação pública</b> Precisamos repensar, principalmente nesse momento de implantação da nova Base Nacional Comum Curricular, em que nossos objetivos e currículos serão revisitados.	Os projetos da universidade na escola poderão contribuir para repensar a BNCC.	Sugestão: Projetos na escola
<b>3Reconh. Bela17</b>	<b>Apoio da universidade</b> Poder contar com apoio dos professores da Universidade e implantação de futuros projetos dentro da escola seria fundamental.	É fundamental contar com os professores da universidade para a implantação de projetos na escola.	Sugestão: Projetos na escola
<b>3Reconh. Bela18</b>	<b>Intensificar o PIBID nas escolas</b> Acredito que intensificar o PIBID nas escolas seria fundamental.	Intensificar o PIBID nas escolas contribuirá na formação docente.	Sugestão: Projetos na escola
<b>3Reconh. Bela19</b>	<b>Repensar a Educação Básica</b> Precisamos cada vez mais diagnosticar, estudar, planejar e avaliar práticas nas escolas e repensar os currículos dos cursos de formação e a inteligência emocional desses novos futuros profissionais da educação.	É preciso repensar o currículo dos cursos de formação.	Sugestão: Projetos na escola

## Apêndice 22

### Descrição das Categorias

#### Diálogo

As coordenadoras pedagógicas e as professoras destacam em suas narrativas o **diálogo** como elemento fundamental para o desenvolvimento do ECS, acreditam que é necessário efetivar o diálogo entre as instituições, inclusive durante o processo de Estágio Curricular Supervisionado-ECS nas escolas de Educação Básica.

As professoras **Ana e Bel** narram que o diálogo da universidade com a escola ocorre quando os estagiários apresentam-se na escola para dar início ao processo de ECS, período em que as professoras orientadoras passam informações sobre o ECS para a escola. *“Geralmente a conversa inicial é com a coordenadora pedagógica da escola” (Ana, 2019). “As orientadoras da universidade passam informações sobre o que será realizado no ECS” (Bel, 2019).* Posteriormente, o diálogo se mantém entre a professora regente e os estagiários.

As professoras **Bel e Mell** destacam que o diálogo entre os envolvidos no processo de ECS é fundamental e que este ocorre mais no período de inserção dos estagiários na escola. *“Quando os estagiários chegam à escola, a professora conversa bastante e relata as características da turma” (Mell, 2019).* Nesse sentido, **Bel** destaca a importância da conversa inicial dos estagiários com a coordenação pedagógica no período de inserção na escola. A esse respeito, **Ana** diz que na escola em que ela trabalha, a coordenação fica responsável pelo acolhimento dos estagiários na escola.

A coordenadora pedagógica **Flor** afirma que há ausência de diálogo entre as instituições. Ela ressalta que não tem vínculo entre a universidade e a escola no período do ECS. O primeiro contato dos estagiários com a escola é por telefone e de forma muito superficial eles buscam por informações sobre a escola. **Flor** afirma que ao final do ECS não há um retorno para escola. *“A gente não fala nada, porque ninguém vem nos perguntar como foi, ou nos levar para universidade para ver o que o aluno falou de nós, o que eles pontuaram sobre a escola” (Flor, 2018).*

A coordenadora pedagógica **Kiara**, apresenta situações distintas acerca das relações da universidade com a escola, ao narrar experiências com dois cursos de licenciatura da FURG, sendo que com um deles, ela destaca a presença da professora orientadora na escola durante o desenvolvimento do ECS: *“a supervisora conversava mais e buscava dialogar sobre como eles (estagiários) estavam indo”.* Segundo **Kiara**, a professora buscava com frequência o diálogo com a coordenação pedagógica da escola.

Em contrapartida, a experiência com outro curso de licenciatura da FURG, mostra a ausência de diálogo entre as instituições, já que a iniciativa para o diálogo foi da coordenadora pedagógica da escola, pois *“precisávamos do respaldo da universidade para dialogar com as estagiárias, para elas seguirem a rotina da escola”.* Nesse caso, o diálogo se deu devido às dificuldades apresentadas pelas estagiárias durante o desenvolvimento do ECS. **Ana** diz que conversou com a estagiária antes do ECS a respeito das observações e dos conteúdos. Para ela *“O diálogo é necessário nessa relação para não deixar passar questões importantes sobre o ECS”.* Ela afirma ainda, que: *“Foram muitos os momentos de diálogos sobre os conteúdos que seriam trabalhados no ECS”.* Segundo a professora, a falta de diálogo poderá prejudicar a relação entre a professora regente com os estagiários.

A respeito da avaliação da turma no período do ECS, a professora **Ana** afirma que foi construída em diálogo com a professora regente, ou seja, ela participou efetivamente da proposta avaliativa da turma, já que a experiência com a estagiária foi com muito diálogo. *“É importante manter o diálogo durante o ECS” (Ana, 2019).*

A **ausência de diálogo** entre as instituições foi destacada nas narrativas da professora **Mell** e das coordenadoras pedagógicas **Kiara** e **Flor**. Elas narram que não há diálogo efetivo entre as instituições. A coordenadora **Kiara** aborda que falta diálogo na rotina do ECS. “*Eu acho que não existe esse diálogo como eu acredito, na concepção de diálogo que tenho*” (**Kiara, 2019**). Para ela, o diálogo é inexistente no cotidiano, o que ocorre são comunicados, informativos da universidade para escola. As orientadoras de ECS informam aspectos acerca do desenvolvimento do ECS.

A professora **Mell** afirma que atualmente o diálogo se perdeu, que já não tem mais o diálogo que se tinha quando ela começou a receber os estagiários da FURG. “*Hoje eu já não tenho mais esse diálogo com a universidade*”. Ela narra que é necessário ter diálogo após o ECS, “*informando como foi, explicar aluno por aluno, já que eu tenho até o final do ano para saber como fechar as notas*” (**Mell, 2019**).

Na mesma direção a professora **Bel** afirma que o diálogo entre as instituições deveria ser mais efetivo sobre a avaliação do ECS e acerca da proposta pedagógica da escola. Quando os estagiários chegam à escola a professora **Mell** diz que conversa bastante e relata as características da turma. A conversa com os orientadores de ECS, acontece quando eles estão na escola e na maioria das vezes é informal, nos corredores da instituição, ou em diferentes espaços. Não tem uma reunião formal. A professora justifica a ausência de reunião, pelo fato dos professores supervisores já a conhecerem, o que facilita a indicação das suas turmas.

Os professores supervisores do ECS procuram a professora **Mell** quando estão na escola para visitar os estagiários, sendo que alguns supervisores foram seus professores na universidade e a conversa entre eles gira em torno de algumas recordações.

Ao narrar sobre a ausência de diálogo, a professora **Ana** diz que faltou diálogo com o professor supervisor de conteúdo, ocasionando um maior distanciamento entre eles, pois não a procurava para saber sobre o desenvolvimento do ECS. **Ana** conta que não houve nenhum contato com o supervisor de conteúdo e que só o viu na escola quando já estava indo embora. “*A preocupação do professor supervisor era em observar como a estagiária trabalhava o conteúdo*” (**Ana, 2019**).

A **importância da escuta** é apontada nas narrativas das professoras **Bel** e **Teresa** e da coordenadora pedagógica **Kiara**.

As professoras **Bel** e **Teresa** destacam a importância de ouvir os estagiários sobre a experiência vivenciada por eles no período de ECS, bem como as dificuldades que encontraram. Da mesma forma, **Bel** destaca que a professora regente e a coordenadora pedagógica da escola, também precisam ser ouvidas sobre o que observaram no período do ECS. “*A escuta auxilia na avaliação do ECS*” (**Bel, 2019**).

A coordenadora pedagógica **Kiara** afirma que a universidade precisa ouvir a equipe pedagógica da escola, já que a universidade não escuta a escola, não valoriza os saberes que são construídos na escola. “*Assim como a escola também não escuta a universidade*” (**Kiara, 2019**).

Dentre as sugestões narradas pelas professoras e coordenadoras pedagógicas, destaco a seguir as **sugestões e expectativas** acerca da efetivação do diálogo entre as instituições. **Kiara** destaca que percebe que o diálogo entre as instituições não é algo que está institucionalizado e que ele ocorre ou não, dependendo do profissional que está atuando como orientador do ECS. Para ela “*O diálogo é essencial entre as instituições para traçar proposições que contribuam para o sucesso dos estudantes*” (**kiara, 2019**).

O diálogo inicial da universidade deveria ser com a coordenação pedagógica. São muitas situações cotidianas que impedem a efetivação do diálogo. A valorização do coordenador pedagógico, por parte da universidade contribuirá para o diálogo efetivo entre as instituições.

**Kiara** afirma que “*A escola em diálogo com a universidade, vai possibilitar a reflexão das práticas escolares*”. O diálogo efetivo com a universidade é sempre um desafio a ser conquistado. Ela narra que a escola precisa do apoio da universidade para dialogar com os estagiários. “*É preciso institucionalizar bons exemplos de diálogos e parcerias entre as instituições*”. **Kiara** ressalta, como uma de suas expectativas, um maior diálogo com os professores supervisores, pois acredita que eles precisariam estar mais na escola, ouvir a coordenação, saber como esta indo o estagiário e pedir um acompanhamento.

Para **Kiara** é preciso institucionalizar bons exemplos de diálogos e parcerias entre as instituições, pois ela entende o diálogo como essencial para formação dos estagiários, destaca que é preciso diálogo para formação da escola também, assim como sendo essencial para formação na universidade. “*Precisamos que exista diálogo entre as instituições*”.

Ela deposita expectativas de efetivação do diálogo entre as instituições, pois acredita que contribuirá tanto para a escola poder acompanhar mais de perto esses estagiários e ajudar na formação dos indivíduos, quanto para a universidade ter conhecimento sobre a efetividade do planejamento.

**Kiara** destaca que uma forma do diálogo entre a escola e a universidade ser efetivo é através da valorização do coordenador pedagógico, por parte da universidade. “*O diálogo inicial da universidade deveria ser com a coordenação pedagógica*” (**Kiara, 2019**).

**Kiara** afirma que é preciso mais diálogo com os orientadores com a presença efetiva na escola para ouvir a coordenação pedagógica, pois o diálogo efetivo entre as instituições contribuirá na formação dos professores. O diálogo também deve ser essencial para formação na universidade.

Outro destaque apresentado por **Kiara** refere-se à nova proposta de inserção na escola oportunizada pelo curso de Pedagogia da FURG. Ela percebe que essa proposta contribui para ampliar as relações entre as instituições e o diálogo se faz presente antes do período de ECS.

**Ana** narra que o diálogo é importante na relação entre as instituições para não deixar passar questões importantes sobre o ECS. A falta de diálogo poderá prejudicar a relação da professora regente com os estagiários.

## Reconhecimento

### 1- Procura pela escola

**Ana** e **Bel** destacam que a universidade reconhece seu trabalho, na medida em que elas são indicadas para receber estagiários em suas turmas.

A coordenadora **Bela** afirma que a escola é sempre muito procurada pela universidade para realização de atividades. “*Acredito que isso é uma forma de reconhecimento do trabalho e da acolhida da escola*” (**Bela, 2018**).

Para **Bela** a universidade está na escola na medida em que os cursos de licenciatura desenvolvem projetos e realizam ECS com o acompanhamento dos professores da escola. Ela afirma que o trabalho da universidade com a escola contribui para a formação dos futuros professores.

A coordenadora **Sol** narra que a valorização e o reconhecimento da escola e dos professores regentes, depende dos cursos de licenciatura. A escola em que ela atua é referência em receber ECS e que os professores da FURG reconhecem a escola pela procura intensiva para realizar ECS e para projetos de extensão. **Sol** diz que ao observar as falas dos estagiários percebe o reconhecimento da escola e dos professores regentes.

## 2- Encontros

Alguns cursos de licenciatura promovem encontros dos professores da escola com os estagiários após a realização do ECS. A gestão escolar é convidada para participar dos encontros, mas geralmente quem participa é o professor regente. O professor regente que recebeu estagiário vai ao encontro e acompanha o estagiário (**Bela, 2018**).

Para **Bela**, os encontros promovidos na universidade com a presença do professor regente e dos estagiários são compreendidos como uma forma de reconhecimento do trabalho do professor da escola.

A coordenadora **Sol** fala da importância do encontro entre a escola e a universidade e afirma que: *“Dessa articulação da formação inicial e da formação continuada, é onde fortalecemos a importância da relação entre os professores da Educação Básica, licenciandos e universidade, para melhoria da qualidade social da educação (Sol, 2018).*

**Kiara** também destaca que ao final do ECS do curso de Educação Física ela representou a escola em um Seminário do curso, alusivo ao ECS. No seminário ela presenciou o posicionamento crítico dos estagiários sobre as limitações para realização do ECS, tais como: uso do pátio, comportamento dos alunos, espaço físico para as aulas....

**Kiara** diz que as críticas são importantes para escola refletir, mas ela afirma que não há um ideal de escola e na maioria das vezes a realidade escolar não retrata as expectativas dos estagiários.

## 3- Parceria entre professores da escola com os professores da universidade

**Bela** afirma que o reconhecimento se dá, também, pela parceria da universidade com alguns docentes da escola.

## 4- Convites

Ao falar sobre o reconhecimento da universidade acerca do seu trabalho, **Mell** destaca que se considera reconhecida pelos convites de formatura que recebe dos estagiários e os convites para apreciar exposição de Artes. *“Eu vejo que há um reconhecimento do meu trabalho pela indicação para fazer parte do trabalho de pesquisa da professora Dani” (Mell, 2019).*

Na mesma direção, a professora **Bel** também afirma que recebe os convites de formatura dos estagiários. *“Como é importante pra mim receber o convite, também é importante a minha presença pra elas” (Bel, 2019).*

Além dos convites de formatura, **Bel** afirma receber convites das professoras da universidade para fazer relatos de experiência da sua prática docente. *“Eu sempre aceito, mas já tive convites e não pude ir. Noto que é reconhecimento” (Bel, 2019).*

Assim como a professora **Bel**, a coordenadora **Sol** também destaca como reconhecimento da universidade os convites para os professores e coordenadores realizarem relatos de experiência nas turmas de licenciatura.

A professora **Teresa** narra que percebe o reconhecimento do seu trabalho ao receber convites para participar de atividades na universidade, tais como: socialização de experiências do ECS e participação em bancas de Trabalho de Conclusão de Curso- TCC. *“No período em que recebi estagiários, tive a felicidade de participar de bancas de TCC” (Teresa, 2018).*

A coordenadora **Sol** destaca que *“outra forma de diálogo com as instituições e reconhecimento do trabalho realizado na escola é a participação em entrevistas com os estagiários” (Sol, 2018).*

**Sol** narra que na entrevista sobre a organização e gestão do Ensino Médio foi elaborado um texto, o qual foi sugerido para publicação. Para ela a sugestão para publicação do texto é uma forma de reconhecimento.

### 5- Agradecimentos e homenagens

A professora **Ana** ao falar de reconhecimento, afirma que sente-se reconhecida pelo trabalho que desenvolve no ECS, pois recebe presentes e homenagens pelas redes sociais. A coordenadora **Sol** narra que já aconteceram muitas confraternizações e homenagens ao final do ECS. *“Também ocorreram homenagens dos estagiários para os estudantes e para os professores” (Sol, 2018).*

### 6- Reconhecimento- Pibid/ECS - (Ana, Mell, Teresa, Bela, Sol)

Ao falar sobre as experiências em receber os estagiários na escola as professoras **Ana, Mell e Teresa**, ressaltam a participação como professoras supervisoras do PIBID/ FURG. **Ana** relata que é professora supervisora do Subprojeto PIBID-Geografia e afirma que a presença dos licenciandos na escola é constante. O PIBID fica de responsabilidade da professora supervisora que atua na escola e ela destaca que tem mais autonomia com os licenciandos que atuam no PIBID do que com os estagiários, pois com os licenciandos/PIBID têm mais tempo para conhecer e interagir na escola.

Ela destaca que os estudantes da escola ficam curiosos para saber quem são os alunos da FURG, pois entendem que o PIBID representa a FURG na escola.

**Ana** sente-se reconhecida pela universidade por ser professora supervisora do PIBID-Geografia, pois ela é quem acolhe os licenciandos na escola, além de desenvolver atividades na sala de aula em parceria com eles.

**Teresa** também destaca o PIBID como facilitador do processo de ECS, pois muitos dos estagiários que ela recebe já atuaram no Subprojeto PIBID- Química. Ela lembra que começou a receber estagiários desde 2011, a partir da sua participação como professora supervisora do PIBID- Química.

Pelo fato dos estagiários já acompanharem o trabalho dela no PIBID, ela afirma que o ECS ocorre de forma muito tranquila, já que eles dão continuidade ao trabalho realizado por ela, pois já sabem como ela conduz a turma e desenvolve as atividades cotidianas.

Assim como a professora **Ana, Teresa** também destaca que sente-se reconhecida pela universidade por ter experiência no PIBID como professora supervisora. Ela diz que a parceria com o PIBID aproximou-lhe da universidade. Para ela as parcerias com o PIBID e com o ECS aproxima as instituições (escola e universidade), o que potencializa o reconhecimento dos professores da Educação Básica.

A professora **Mell** afirma que os licenciandos que fizeram parte do Subprojeto PIBID-Artes Visuais retornam à escola para realizar o ECS. Ela diz ser interessante eles terem passado pelo PIBID, pois a postura é diferente daqueles que estão entrando pela primeira vez na sala de aula. Esse retorno para realizar o ECS, é considerado pela professora **Mell** como um reconhecimento do seu trabalho, assim como destacado por **Ana e Teresa**.

Para **Mell**, a metodologia do PIBID possibilita que os licenciandos estejam na sala de aula com o professor supervisor. *“O PIBID facilita a inserção na escola, pois eles ficam por dentro daquela realidade e das necessidades da escola”.*

As coordenadoras pedagógicas **Bela e Sol** posicionam-se na mesma direção das professoras **Ana, Mell e Teresa**, pois afirmam que os alunos do PIBID retornam à escola para a realização do ECS pelo reconhecimento da acolhida e do trabalho

realizado pela instituição. *“Geralmente os estudantes, pibidianos, veem acompanhado com outro colega para também realizar o estágio.”* (Bela, 2018).

*“Existe um divisor de águas entre o desenvolvimento de estágios antes do PIBID e os estágios após o PIBID, pois percebemos que os/as licenciandos/as que participaram do PIBID, retornam à escola”* (Sol, 2018).

## 7- Não há reconhecimento

A coordenadora **Flor** afirma que não há reconhecimento da escola por parte da universidade. Os estagiários apresentam os problemas da escola e não salientam o que há de bom. *“Eu vejo mais como um olhar crítico, do que um vínculo que se estabelece”* (Flor, 2019). Ela afirma que as críticas vão sempre existir, mas nem sempre elas são construtivas. Muitas vezes acabam “manchando” a escola.

### Sugestões e Expectativas das participantes da pesquisa

Várias foram às sugestões e as expectativas elencadas pelas coordenadoras pedagógicas e pelas professoras participantes da pesquisa.

A coordenadora **Flor** e as professoras **Ana**, **Bel** e **Mell** sugerem que os estagiários procurem a escola com antecedência para realizar os primeiros ECS e não apenas o ECS de regência, assim teriam mais tempo para conhecer a proposta pedagógica e a escola como um todo. Na mesma direção, a professora **Bel** afirma: *“A inserção dos estagiários na escola e nas turmas antes do início do ECS, contribuirá para construção do sentimento de pertencimento da turma e do contexto escolar”* (Bel, 2019).

A professora **Ana**, além de sugerir que os estagiários tenham mais tempo de observação no ECS, ela também recomenda que as rotinas da escola sejam consideradas durante o ECS e que os professores supervisores de conteúdo se façam mais presentes na escola.

Para **Mell**, além dos estagiários irem mais cedo para conhecer a escola, também precisaria de mais organização no ECS, com um retorno para os professores regentes no final das atividades.

Em relação à organização do ECS, a coordenadora **Bela**, destaca que se faz necessário uma organização prévia dos estagiários que irão para escola, assim evitaria inserções esporádicas. Ela sugere uma listagem semestral com o nome dos estagiários. *“Facilitaria a organização e a escola solicitaria ajuda de outros profissionais para apresentar a escola, visto que exige tempo e disponibilidade”* (Bela, 2018).

**Bela** sugere também o envio do planejamento dos estagiários para escola e para o professor regente, pois ela já mantém essa rotina com o curso de Geografia-FURG e afirma ser uma experiência positiva, mas infelizmente não ocorre com os demais cursos de licenciatura da FURG.

Outra sugestão indicada por **Flor**, diz respeito ao retorno da universidade para escola. *“Eu sinto falta disso, do retorno da universidade, da presença mais ativa dos orientadores de ECS, para conhecerem a escola e nos darem um retorno”* (Flor, 2018). Ela afirma que uma forma de ter um retorno é receber um convite da universidade para conhecer o trabalho dos estagiários.

A esse respeito, à professora **Teresa** lembra que recebeu um convite para participar de uma socialização de experiências do ECS com os estagiários e com os professores da universidade. Ela afirma *“Isso aconteceu um ano só e depois não voltou acontecer. Não lembro o ano que foi”* (Teresa, 2018).

A professora **Bel** também apresenta uma observação sobre essa questão, ao sugerir a proposta de um seminário sobre os temas relevantes do ECS, já que segundo ela, o ECS proporciona diferentes olhares sobre as situações cotidianas da escola.

Já a coordenadora **Bela**, anuncia como sugestão a criação de projetos na escola para qualificar a formação dos docentes, oportunizando a discussão da Base Nacional Comum Curricular- BNCC. *“Precisamos repensar, principalmente nesse momento de implantação da nova BNCC, em que nossos objetivos e currículos serão revisitados”* (**Bela, 2018**).

A coordenadora **Kiara** apresenta várias expectativas em relação ao ECS, entre elas o diálogo efetivo entre as instituições para aprimorar as práticas pedagógicas da escola. Ela sugere que após as atividades do ECS, a universidade apresente um retorno para escola para rever suas práticas.

A escuta é mais uma das expectativas destacada por **Kiara**, pois ela entende que a universidade precisa ouvir a escola e a equipe pedagógica da instituição para saber como está o desenvolvimento do ECS.

Outra expectativa destacada por **Kiara** é a necessidade da valorização do Projeto Político Pedagógico-PPP das escolas, pois ela diz que ele é distante das práticas pedagógicas e a universidade reforça a desvalorização do PPP, pois os professores orientadores do ECS não têm conhecimento do PPP da escola em que os estagiários estão atuando.

Para **Kiara** o PPP deve ser a identidade da escola, mas infelizmente ele não é efetivado na maioria das escolas, por exemplo: *“As filas de meninos e de meninas, que até hoje muitas professoras e instituições usam, será que isso tá no PPP das escolas?”* Ela acredita que nada mais é, que uma prática histórica dos profissionais que compõe a escola, pois falta valorização do PPP e a reflexão dele nas práticas escolares.

**Kiara** diz que é preciso entender o PPP e não a fala do estagiário, ou seja, os professores orientadores do ECS deveriam ter conhecimento do PPP da escola e não se guiar apenas pelo que os estagiários dizem sobre o PPP.

Em relação ao PPP das escolas, a professora **Bel** indica como sugestão, que os estagiários tenham conhecimento e se apropriem da proposta pedagógica da escola, a partir da análise atenta, para que o planejamento das aulas esteja em consonância com a proposta pedagógica, evitando conflitos no ECS.

**Kiara** destaca a necessidade de institucionalizar procedimentos para o desenvolvimento do ECS nas escolas. *“Eu penso que quando a gente tem procedimentos e normas, não que a gente vá engessar, mas que vamos ter orientações básicas que todos os profissionais saberão como devem se colocar”* (**Kiara, 2019**).

A proposta de institucionalização de procedimentos indicada por **Kiara**, refere-se a uma organização do ECS com encaminhamentos institucionalizados pela universidade e pelas escolas parceiras que recebem os estagiários, entre eles: a institucionalização do diálogo com a coordenação pedagógica da escola, a elaboração de um roteiro com padrão de orientação, uma proposta de articulação entre as instituições, a definição da participação dos estagiários nas atividades da escola e o repasse para os estagiários das novas adequações da escola, como a hora atividade, por exemplo.

**Kiara** sugere que a escola institucionalize alguns procedimentos para receber estagiários. Assim, terá a documentação com os dados de pesquisa sobre a escola.

*“Precisamos de encaminhamentos que não sejam vinculados aos professores que recebem os estagiários, mas sim a identidade da escola”* (**Kiara, 2019**).

A proposta de institucionalização das ações no ECS contribuirá para que *“todos que recebem os estagiários olhem para aqueles dados da relação do espaço, das práticas, do cotidiano, dos processos formativos, de como a escola se organiza no seu cotidiano escolar”* (**Kiara, 2019**).

Assim como **Kiara**, a coordenadora **Sol** também aponta como sugestão uma maior articulação entre as instituições, para tanto ela indica que os orientadores dos estágios deveriam estar mais presentes nas escolas.

**Sol** afirma que *“para se efetivar a parceria entre as instituições, a universidade e a escola deveriam trabalhar de forma coletiva e colaborativa com proposições e ações, desenvolvendo um trabalho de mediação do ECS” (Sol, 2019).*

*A importância do encontro é imprescindível, através de reuniões, visitas, processos formativos. “É importante nós irmos à universidade e a universidade vir até nós” (Sol, 2019).*



## Anexo 1

**CEPAS/FURG**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA NA ÁREA DA SAÚDE**  
**Universidade Federal do Rio Grande - FURG**  
[www.cepas.furg.br](http://www.cepas.furg.br)

**PARECER Nº 258/ 2018**

**CEPAS 101 /2018**

**Processo:** 23116.007510/2018-43

**CAAE:** 96099018.9.0000.5324

**Título da pesquisa:** Ambientalização de estágios curriculares supervisionados da FURG: contribuições da educação ambiental para a formação de professores.

**Pesquisador responsável:** Danielle Monteiro Behrend

**PARECER DO CEPAS:**

O Comitê, considerando tratar-se de um trabalho relevante, o que justifica seu desenvolvimento, bem como o atendimento à pendência informada no parecer 250/2018, emitiu o parecer de **APROVADO** para o projeto: "**Ambientalização de estágios curriculares supervisionados da FURG: contribuições da educação ambiental para a formação de professores**".

Segundo normas da CONEP, deve ser enviado relatório final de acompanhamento ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme modelo disponível na página <http://www.cepas.furg.br>.

Data de envio do relatório final: 31/03/2020.

**Após aprovação, os modelos de autorizações e ou solicitações apresentados no projeto devem ser re-enviados ao Comitê de Ética em Pesquisa devidamente assinados.**

Rio Grande, RS, 10 de Dezembro de 2018.

*Eli Sinnott Silva*

Prof<sup>ª</sup>. Eli Sinnott Silva  
**Coordenadora do CEPAS/FURG**