**O PARFOR COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: debates sobre os limites e possibilidades do estágio em docência na Educação Infantil em Lagoa Grande do Maranhão**

**RESUMO**

O texto discute o Estágio em Docência na Educação Infantil, debatendo a formação docente no PARFOR/UFMA, desvela fragilidades na execução da política de formação prevista no referido programa, dialogando com Freire (2000), Pimenta (2002), Pimenta e Lima (2005) entre outros, enfocando o papel da formação docente, em especial do estágio como espaço potencial à formação crítico-reflexiva, baseada na formação do professor pesquisador. Adotamos a pesquisa qualitativa, por meio da observação participante. Entre os resultados percebemos que falta desenvolver a consciência crítico-libertadora, o que pode levá-los à tomada de consciência.

**Palavra-chave:** Formação Docente, Educação Infantil, Estágio.

**PARFOR AS A TEACHER TRAINING POLICY: debates on the limits and possibilities of teaching internships in Early Childhood Education in Lagoa Grande do Maranhão**

**ABSTRACT**

The text discusses *Curricular stage* in *Teacher Training in Child Education*, debating teacher training at PARFOR/UFMA, reveals weaknesses in the implementation of the training policy provided for in the aforementioned program, dialoguing with Freire (2000), Pimenta (2002), Pimenta and Lima (2005) among others, focusing on the role of teacher training, especially the internship as a potential space for critical-reflective training, based on the training of research teachers. We adopted qualitative research, through participant observation. Among the results, we noticed that it is necessary to develop critical-liberating awareness, which can lead them to awareness.

**Keyword**: *Teacher Training, Child Education, Curricular stage.*

**INTRODUÇÃO**

O texto foi construído a partir das vivências dos professores da UFMA na atividade de Estágio em Docência na Educação Infantil, no Programa nacional de Formação de Professores (PARFOR/UFMA) no polo de Lagoa Grande do Maranhão. O debate se constitui de três movimentos, o primeiro na discussão do PARFOR como política de formação, o segundo no estágio como uma obrigatoriedade no processo legal da formação docente e, por fim, o terceiro discutindo os contextos vivenciados no lócus da investigação.

Como fundamentação teórica o trabalho se sustenta nas perspectivas de Freire (2000) ao defender **a necessidade da pesquisa no fazer docente**, Pimenta (2002) que discute as **diferentes concepções de estágio** e Pimenta e Lima (2005) ao debaterem o papel do **Professor Pesquisador[[1]](#footnote-1)**. Por fim, procuramos estabelecer algumas reflexões e diálogos entre os autores, demonstrando o constante desafio de valorizar e potencializar os saberes da prática docente, usando o campo educativo formal, em especial o estágio, como lócus das investigações, reflexões, análise e elaborações que qualificam a forma de pensar e agir na educação.

O aporte teórico, ora estabelecido nos ajuda a compreender os sujeitos da aprendizagem e o papel docente na relação praxiológica que permite a consolidação de sua formação docente nessa etapa da educação. Neste caso faz o debate de como os professores/alunos (Acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia – PARFOR/UFMA) se apropriam do fazer docente no contexto da escolarização formal.

A pesquisa assume a abordagem qualitativa, tal como discutida por Gomes (2000) e alude a perspectiva adjetivadora e substancial de elucidar os fatos do estágio em docência na Educação Infantil a partir da observação sistemática e participante vivenciadas no contexto de Lagoa Grande do Maranhão no Ano de 2022, entre os meses de setembro e dezembro.

**2. O PARFOR COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTRUINDO PARCERIAS AO FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO**

O programa nacional de formação de professores é uma política instituída no segundo governo do presidente Lula em 2009 com o intuito de

[...] promover a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da rede pública, com vista a superar o déficit de professores diplomados em atuação nas escolas e, ao mesmo tempo, ampliar as condições para a melhora da qualidade do ensino oferecido [...] (SOUZA, 2021, p. 02).

Mesmo sendo uma política de enfrentamento aos déficits sociais vinculados à educação, o PARFOR representa uma pequena parcela de processo tão complexo que é a promoção da política de formação de professores, em especial porque se constitui em ação articulada entre os entes federados. Porém, muitos problemas são identificados por conta da ausência do poder local no cumprimento de seu papel na parceria consolidada na cooperação técnica. Sendo assim, para além das IES públicas, os governos e os municípios têm papel fundamental na execução, haja vista que são responsáveis de “Garantir as condições necessárias para que os profissionais de sua rede possam frequentar os cursos de formação” (BRASIL, 2014, p. 02).

Este é um dos debates que vamos resgatar, pois a atividade de estágio em docência, componente curricular obrigatório, deveria ser assumido com maior compromisso por parte do poder público, inclusive pelo que diz o documento orientador operacional do PARFOR supracitado. Contudo, não foi o que observamos.

**3. O ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO LEGAL/IDEAL AO REAL**

Este tópico discute sobre a obrigatoriedade instituída pela obrigação legal (leis, resoluções, normas, portarias e diretrizes) que formalizam o debate e as práticas na Educação Infantil. Como ponto fundamental, partimos do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (PPCLP) que se sustenta em documentos como a LDB 9394/96, a Lei Nacional de Estágio (Lei nº 1.788/2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI - Resolução CEB/CNE nº 05/2009) e por fim, elementos mais recentes cunhados nas mudanças impressas pela lei 13.415/2017, por meio da BNCC que demandou a todos os sistemas de ensino, nos estados e municípios brasileiros, se reorganizarem a partir da reorientação curricular.

Na base falaremos sobre as resoluções[[2]](#footnote-2) que dão materialidade à vida prática no cotidiano do estágio na relação entre a universidade e o campo de estágio (no caso deste texto em específico as Unidades de Educação Infantil – UEI) que orientam e acompanham o professor em formação rumo à consolidação de uma práxis crítico-reflexiva que por dentro da escola busca compreender os desafios permanentes e a necessidade de uso dos fundamentos, concepções e metodologias adequadas às multidimensionalidade do fazer docente.

**3.1. Estágio em Docência na Educação Infantil: Identidade e Fluxos Formativos**

O Estágio em Docência na Educação Infantil é uma das oportunidades integradoras previstas no PPCLP, faz parte do Eixo 2 - “Políticas e Gestão de Sistemas Educacionais, Escola e Organização do Trabalho Pedagógico”, o qual se subdivide em três sub-eixos[[3]](#footnote-3), dos quais apenas o terceiro (Práticas Educativas Integradoras) será discutido com centralidade aqui, já que ele promove o “[...] princípio da interdisciplinaridade e da relação teoria-prática, criando espaços de integração horizontal e vertical dos conteúdos curriculares.” (UFMA, 2007, p. 20) e se propõe articular as disciplinas e atividades que compõem este sub-eixo de forma a

[...] garantir o domínio dos conhecimentos teórico-metodológicos que permitirão desenvolver as diferentes dimensões do trabalho pedagógico nos sistemas educacionais e na escola, numa perspectiva de integração, ampliando a compreensão das relações sociais que se desenvolvem nestes espaços [...] (UFMA, 2007, p. 19).

Concretamente as disciplinas deste eixo articulam os fundamentos às experiências e desafios de vivenciar a vida escolar na prática profissional, possibilitando ao professor em formação observar, refletir, planejar, associar, mediar, propor aprender, construindo, desconstruindo e reconstruindo saberes e práticas na formulação de uma práxis profissional adequada às necessidades dos alunos e aos contextos legais e operativos que a realidade demandam. Por isso, neste sub-eixo as onze disciplinas[[4]](#footnote-4) que tratam das práticas se relacionam a pesquisa ajudando os acadêmicos a terem clareza da importância da pesquisa na formação docente.

Mesmo assim, a ausência de um percurso mais sistemático centrado no processo reflexivo da forma e das práticas por eles exercidas, faz com que os acadêmicos às vezes não percebam a conexão do estágio com as demais disciplinas, ainda que estejam plenamente conectadas.

**4. LIMITES E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM LAGOA GRANDE DO MARANHÃO**

Iniciar este debate em configurações contextuais exige compreender que a atividade de estágio não é apenas uma obrigatoriedade do curso de licenciatura da UFMA, mas um caminho à concretização da política de formação de professores que ora ocorre como produto de uma parceria, entre os entes federados. Neste sentido, o governo federal, por meio da UFMA tem um papel que é viabilizar profissionais qualificados para ofertar o componente curricular de forma adequada à proposta pedagógica do curso em consonância com a política nacional de formação. De igual forma, o Estado por meio da SEDUC/MA e o município na concreticidade do fazer da SEMED local precisam garantir o aporte assumido na assinatura do termo de cooperação que consolidou o compromisso entre as partes à oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia em Lagoa Grande do Maranhão.

Dito isto, não podemos negar que viabilizar e mobilizar articulações locais que favoreçam o encontro e a infraestrutura adequada à orientação e acompanhamento dos professores/alunos, acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia se constitui em uma obrigação e acima de tudo, na corresponsabilidade do poder local (SEMED) em realizar as medidas cabíveis a garantir o direito dos professores cumprirem essa relevante etapa do processo formativo no PARFOR.

Mesmo sendo obrigação da SEMED, formalizada no Termo de Cooperação (TC), documento padrão a todos os municípios e Estados parceiros do MEC, por meio do PARFOR ficou evidente para nós que em Lagoa Grande do Maranhão (LGMA) a coisa não foi bem assim, haja vista que mesmo havendo a demanda apresentada pelos professores de estágio em questão, bem como da coordenação do Curso de Pedagogia - PARFOR/UFMA o poder local deixou de cumprir inicialmente e que só foi resolvido após tencionamento dos professores de estágio da UFMA, os professores/alunos e a consequente troca na coordenação local.

Alguns indicadores ajudam a evidenciar tal afirmação, a saber:

1. Ausência de um lugar de referência para orientações e mediações ao fluxo do Estágio em Docência na Educação Infantil;
2. Limitação burocrática, pois faltou disponibilizar os documentos próprios do estágio (listagem atualizada dos professores/alunos por localidade, Cartas de Apresentação, Termos de Compromisso de Estágio);
3. Falta de diálogo assertivo da SEMED local com as direções de escolas para garantir a liberação dos professores/alunos sem ônus, uma vez que estariam em atividade obrigatória do curso;
4. Articulação programática com as direções das UEI’s, garantindo um fluxo tranquilo entre os acadêmicos (professor/aluno) e as professoras nas referidas unidades;
5. Disponibilização de orientações básicas sobre o contexto local das UEI’s e da realidade dos acadêmicos sobre a viabilidade do Estágio em Docência na Educação Infantil.

Diante do exposto foi necessária uma série de iniciativas, não previstas, por parte dos professores de estágio, de forma a assegurar o planejamento e, claro, o cumprimento da atividade obrigatória do curso, o estágio supervisionado.

Os cinco pontos destacados acima aponta alguns dos limites que tivemos que ultrapassar para garantir o fluxo do trabalho docente no processo formativo de professores em LGMA, para além do profissionalismo, assumido com protagonismo contamos com a sensibilidade dos professores/alunos, alguns dos quais servidores lotados na SEMED, mas que até então não tinha clareza de alguns detalhes operacionais do PARFOR, bem como o poder de articulação dos acadêmicos junto às UEI’s, ou seja, o trabalho que a priori deveria ser realizado pelo coordenador local teve que ser feito pelos participantes da turma. Mas, tal situação mostra fragilidade na relação de parceria município (SEMED) – Universidade (UFMA), o que pode em algum momento comprometer a execução do processo.

É importante lembrar que as atividades de estágios realizadas pelo curso se constituem em momentos singulares de compreender, conflitar, refutar, consolidar e até ressignificar conceitos e procedimentos estudados ao longo do curso. Nesta direção as oportunidades criadas devem levar os acadêmicos a perceber a importância do estágio em sua formação, o que está para além de uma justaposição do fazer formativo, já que em cada experiência vivida, poderá haver trocas, reflexões, choques de realidades (conceitos e procedimentos) que levarão o estagiário a enxergar a escola com uma perspectiva crítica, diferente daquela que aceita e se dispõe a “apagar o fogo[[5]](#footnote-5)”.

Nesta direção, o estágio perpassa por reconhecimento do lócus (espaço, infraestrutura, proposta pedagógica (Projeto Político Pedagógico (PPP) – Projeto Educativo), realidade dos sujeitos – ensinantes e aprendentes), da legislação nacional e local de seu objeto de estudo[[6]](#footnote-6), dos elementos éticos profissionais que demandam o respeito do estagiário com o campo de estágio e com os sujeitos do lugar (alunos, professores, pessoal de apoio operacional, técnico pedagógico e da Gestão, além, claro dos pais e/ou responsáveis pelos estudantes).

Efetivamente, ao ir ao campo de estágio o professor/aluno, acadêmico do CLP deve ter noção básica do que vai enfrentar, em especial, ter clareza do que fará na escola (UEI). Por isso, a primeira coisa a ser feita foi o nivelamento, por meio da apresentação no Programa de Trabalho Docente (PTD), detalhando a proposta de desenvolvimento do estágio no município, pactua princípios e compromissos, de forma a garantir a plena realização deste. Sendo assim, a proposta de Estágio em Docência na Educação Infantil (EDEI) pretendia

**Desenvolver experiências e experimentações educativas com crianças de 0 a 5 anos** de idade em creches e pré-escolas campo do estágio supervisionado fundamentadas em concepções teórico-metodológicas que considerem **o brincar como direito e a brincadeira como eixo estruturante das interações pedagógicas** **com intencionalidades na organização dos espaços e tempos de aprendizagem mediados por práticas de extensão universitária**. (CP-PARFOR-DEE I, 2022, p. 02 – grifo nosso).

O objetivo geral do PTD revela que o estágio na educação infantil estava cunhado na perspectiva de experimentação e valorização das brincadeiras, considerando-a como coisa séria, ou seja, não como um passa tempo ou elemento eventual, mas como uma estratégia de ensino-aprendizagem prazerosa e ressignificadora da práxis educativa (ABREU, 2013; SILVA; MARIANO, 2017).

É fundamental lembrar que para garantir tal ocorrência o professor necessita fazer o reconhecimento que descrevemos anteriormente, pois ter clareza do lócus e dos sujeitos se constituí em elementos indispensáveis a concretização exitosa de uma ação pedagógica estruturada, daí convergirmos ao detalhamento final do objetivo geral citado acima baseado nas intencionalidades, na organização de espaços e tempos capazes de promover a mediação de aprendizagens a partir de práticas extensionistas.

Queremos, portanto dizer que os acadêmicos precisam sair da zona de conforto e ir para campo, observar e abstrair subsídios que alimentem a sua atividade planejada como universitário, produzindo assim projetos de investigação e também de mediação que possibilitem se comprometerem com a produção e troca de conhecimentos e, nesse caso cunhado nas “verdades” do contexto escolar. Significa dizer que antes de propor qualquer coisa à escola e seus sujeitos precisamos conhecê-la, daí a importância da pesquisa.

Pimenta (2005) aponta a necessidade de ações colaborativas, produzida nas trocas entre universidade e escola, nesse sentido autora reconhece que não devemos ter uma visão unilateral da escola e do processo educativo, mas promover medidas de integração, diálogos e aprendizagens coletivas.

Ao refletir sobre a pesquisa “Qualificação do Ensino Público e Formação de Professores[[7]](#footnote-7)” Pimenta (2005) aponta a importância de analisar mudanças teórico-práticas na postura de professores e coordenadores (Equipe Técnica) em seus processos formativos a partir do lócus do trabalho, de forma a consolidar a construção coletiva de saberes.

- **As pesquisas, em sua maioria, apresentam características de um modelo construtivo-colaborativo, o que implica a definição processual dos elementos que compõem a parceria entre universidade e escola** campo de pesquisa [...] dados de pesquisa cujas análises oferecem, constantemente, rumos a serem tomados pela investigação. (PIMENTA, 2005, p. 14 – grifo nosso).

Se reconhecermos como a autora que a pesquisa colaborativa é um importante subsidio à construção de saberes e conhecimentos fica evidente que ela nos permite considerar que o professor é um profissional reflexivo (SCHÖN, 1990). Porém, não basta fazer tal reconhecimento é necessário desafiá-lo a assumir o compromisso com um modelo crítico-reflexivo que tem claro o tipo de escola, cidadão e sociedade ele deseja. Desta forma, sua proposta educativa deve estar cunhada no PPP, como produto de uma coletividade que ao ser conhecida pelo estagiário, associando seus estudos acadêmicos e as vivencias desse momento na escola poderão ser cada vez mais qualificados.

No caso de LGMA, mesmo havendo entraves iniciais, toda a mobilização produzida em caráter dialógico garantiu um efeito “positivo”, dada as proporções do lugar, já que tínhamos 44 (quarenta e quatro) alunos para estagiar e apenas 4 (quatro) UEI’s, dificultando assim, o processo, pois mesmo diante da boa vontade das diretoras e de suas equipes de professores/as e técnicos/as, o espaço era escasso para tantos sujeitos em formação.

Outro fator importante foi que, como não soubemos antes de chegar ao município quantas UEI’s haviam lá, nem tampouco como era o seu funcionamento[[8]](#footnote-8) e acesso, isso também dificultou as medidas operacionais. Dito isto fica evidente que Pimenta supracitada tem razão, ou seja, como não houve cooperação para formularmos o planejamento, nos faltaram informações que pudessem melhor subsidiar o programa, o que não foi trágico, dada a experiência do professor e das professoras de estágio, aliados as articulações dos professores/alunos e a troca emergência do coordenador local, o qual cedeu lugar a uma profissional totalmente comprometida, mobilizada e disponível ao diálogo e as trocas qualificadoras à atividade de estágio.

**4.1. Estágio: em campo é sempre mais significativo**

Após várias discussões e planejamento para adentrarmos as unidades de ensino-aprendizagem de educação infantil no município de Lagoa Grande do Maranhão, os alunos foram orientados a realizar a primeira atividade em campo, a observação. Sendo assim, discutimos os sentidos e significados do estágio em pauta, orientando-os a usar um roteiro de observação pré-elaborado pela **comissão de professores de estágio**[[9]](#footnote-9)**,** cumprindo parte (25h) da carga horária obrigatória.

Orientados e mobilizados, os acadêmicos se agendaram para cumprir cada uma das sete etapas do estágio, inclusive aquelas que se materializariam nas partes específicas, a “Construção da docência no espaço escolar” e a “Execução do Projeto”, cumprindo 45h de regência. É importante destacar que essas horas corresponderam um pouco menos de 34% e o restante, 66% foi dividida nas demais atividades, a saber: **Orientação e planejamento** (Reflexões introdutórias e estruturantes ao estágio em docência na Educação Infantil – 15h, Discussão e Organização dos dados obtidos na investigação – 15h), **Pesquisa** (Investigação da Docência no contexto escolar – 25h), **Produção de Conhecimentos** (Elaboração do Projeto de Intervenção – 15h, Socialização dos resultados do Estágio – 10h (*on-line)* e produção do Relatório Final – 10h).

As respostas emergidas dos três meses de atividades de estágio permitiram encontrar com pessoas, professores/alunos sensíveis e reais do interior do Maranhão, as quais convivem há quase quatro anos no curso de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFMA, porém alguns já estão em atividades nas escolas há quase três décadas (mesmo já tendo direito de aposentar continuam em atividade e desorientados quanto a este direito), a maioria deles têm menos de 15 anos de experiência e quase 7% da turma não teve qualquer experiência de sala de aula, mesmo sendo uma exigência fundamental do programa, o que revela fragilidade no processo de gestão local, algo que este texto não discutirá.

Essa constatação poderia apontar que como grande parte dos acadêmicos tem mais de dez anos de experiência, suas práticas seriam mais ricas, ou seja, se fosse refletida a prática ela constituiria a formulação de conhecimentos provenientes de saberes consolidados em seu fazer docente. Porém, nas observações em momentos de orientação e troca com os estagiários, bem como nos diversos diálogos que tivemos percebemos a insegurança da maioria, que tem dificuldade de sustentar fundamentos e práticas sobre o seu fazer docente, exatamente porque não refletem, nem tampouco dialogam com seus pares sobre o significado de suas experiências. Portanto, temos aqui um campo fértil pouco ou nada explorado pelos acadêmicos investigados, os quais deixam de aproveitar o “terreno” para o desenvolvimento e aplicação dos “conceitos de **professor crítico-reflexivo** e **professor pesquisador**” discutidos por Pimenta e Lima (2005), as quais apontam o estágio como espaço importante e necessário à qualificação docente por meio da pesquisa.

A realidade refletida acima nos faz concordar com Freire (2002) que afirma “Ensinar exige pesquisa” (p. 15), bem como “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (p. 17), o que o autor quer nos dizer com estas duas afirmativas? O que elas têm a ver com as vivências de nossos professores/alunos acadêmicos do curso em tela?

Segundo Freire (2002) a primeira afirmativa está na essência do fazer docente, já que em sua leitura não é possível haver uma docência comprometida sem refletir e aprender com a prática que deve ser investigada pelo próprio docente que ao pensar, reflete e analisa o que faz, possibilitando concretizar o ciclo gnosiológico, promotor da transição da consciência ingênua à crítica, responsável por inquietar, ser criativo, questionar, ter a curiosidade e buscar permanentemente o conhecimento, algo que em nossa percepção não tem sido efetivo nas práticas dos acadêmicos do curso de licenciatura em Pedagogia do PARFOR aqui investigados.

É importante dizer, que de há uma conexão muito pertinente entre Freire (2000), Pimenta e Lima (2005), justamente porque o autor e as autoras defendem a mesma essência, desvelar o contexto por meio da investigação da prática docente que ao ser refletida possibilita apropriação aos acadêmicos sobre a realidade que vai enfrentar, além da clareza das variáveis que circulam e associam-se ao fazer docente. Neste sentido, usar o estágio como um campo de investigação se faz oportuno à qualificação e ressignificação dos desafios da prática docente que deve ir além de um processo tipicamente descritivo e superficial, dando lugar às leituras e análises mais contundentes.

O curioso é que a consciência ingênua não lhes permite perceber o quão superficiais se revelam sem conseguir perceber intenções não declaradas e/ou analisar de forma mais global a realidade educacional.

Frente ao exposto podemos dizer que as vivências de nossos professores/alunos, acadêmicos do curso em tela se refletem na crítica de Freire à educação, a qual ele batizou de Educação Bancária, ou seja, eles são produto de uma escola superficial, tradicional, unilateral que não lhes permitiu ir além do copiar. Sejamos justos, existem aqueles que superaram tais barreiras. Contudo, representam um universo bem pequeno, cerca de 21% do quantitativo da turma de professores-alunos, supostamente formados pela pedagogia crítica, como é visto no PPC do curso em tela.

O estágio deveria ser a concretização do professor-reflexivo, a instrumentalização do professor pesquisador, mas mesmo que tenhamos fomentado no planejado e fomentado nos debates e práticas isso não se fez efetivo, afinal estávamos tentando romper com toda a história de formação acrítica que estes acadêmicos vivenciaram como alunos e professores da Educação Básica, ou se formos generosos, poderíamos dizer, fazendo retomadas dos itinerários perpassados nos estudos de graduação que não conseguem apagar, ou melhor, superar tudo aquilo que eles viveram como produto de um ensino reprodutivista na Educação Básica.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O texto se constitui em uma percepção de professores, supervisores de estágio na Educação Superior que ao se depararem com a limitação do poder local no processo de execução da política de formação de professores (PARFOR) se veem desafiados a redimensionar o trabalho docente de forma a garantir o direito dos acadêmicos em formação, bem como o cumprimento da legislação de estágio e os princípios instituídos no documento de orientação operacional do PARFOR.

Nesta direção, ao se propor ao debate da política de formação de professores com centralidade nos percursos e percepções sobre a limitação do município no processo de acompanhamento do estágio identificamos que faz-se necessário uma presença mais efetiva dos entes federados em articulação e corresponsabilidade na execução dessa política.

Ficou evidente que os acadêmicos têm pouco conhecimento de seus direitos no curso e que o coordenador local era ausente no processo de acompanhamento, deixando os professores-alunos muito distantes daquilo que a proposta do PARFOR prevê como processo articulado de forma a garantir a formação mais efetiva dos professores das redes de ensino matriculados em cursos do referido programa.

É importante dizer que a Semed local e a coordenação do PARFOR no município também não demonstrou engajamento e compromisso com a organização e acompanhamento no processo de formação de seus professores, que ao assumirem a condição de alunos, acadêmicos da Universidade Federal do Maranhão acabam por se movimentarem de forma relativamente independente, deixando a desejar aquilo que fora acordado no termo de cooperação técnica.

Frente ao exposto podemos dizer que estão entre os **limites pelo menos três indicadores** (ausência de compromisso do poder local, pouca clareza dos acadêmicos sobre seus direitos, ausência do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente) e entre as **possibilidades** **duas ações** indispensáveis (**parada estratégica para avaliar a execução** do PARFOR no município e **retomada dos compromissos previstos no Termo de Cooperação Técnica**). Temos, portanto, o entendimento que a execução do programa em Lagoa Grande do Maranhão pode melhorar e garantir a formação plena prevista não só pelo PARFOR, mas pelo próprio PPCLP da UFMA.

No caso específico do estágio em docência da Educação Infantil é importante dizer que ele não pode ser subjugado ou menosprezado, haja vista o trabalho básico com crianças demanda exatamente o contrário, por ser um público mais sensível e que está na base, os professores em formação devem ter a oportunidade de aprender com qualidade e serem apoiados de maneira a efetivar a qualificação de sua ação docente, ressignificando o seu saber pela reflexão e ação de práticas formativas problematizadoras e reconstrutoras do conhecimento do professor em contexto.

Neste sentido, associamos o nosso pensar com os debates trazidos aqui por Freire (2000), Pimenta (2002), Pimenta e Lima (2006), de forma a consolidar a prática docente no campo educativo formal, potencializador de investigações, reflexões, elaborações e análises qualificadoras da práxis educativa, algo que acreditamos ter a necessidade de ser garantido com o estágio, pois se há oportunidade de articulação teórico-prática, é nele que ela se faz mais efetiva.

Temos clareza que este debate não se encerra aqui e que precisamos amadurecer alguns debates, o que certamente faremos na sequência deste trabalho.

**REFERÊNCIAS**

RUSSEF, Ivan; BITTAR, Mariluce (org.). **Educação Infantil: política, formação e prática docente.** Campo Grande: UCDB, 2003 (p. 113- 127).

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: Parecer 20/2009.** Brasília/DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. **Cartilha esclarecedora sobre a lei do estágio: lei no 11.788/2008.** Brasília/DF: MTE, SPPE, DPJ, CGPI, 2008.

BRASIL, MEC; CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia et. ali. **Critérios de atendimento para uma creche que respeite os direitos fundamentais da criança**. 2ª Ed. Brasília/DF: MEC, 2010.

CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR-DEE I. **Estágio em Docência na Educação Infantil.** São Luís/MA: UFMA, 2022. (Caderno de Estágio).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 23ª ed. São Paulo/SP: Ed. Paz e Terra, 2000.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de dados em Pesquisa Qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otavio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecilia de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Mª S. Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poíesis. Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **PROFESSOR–PESQUISADOR: mitos e possibilidades. Contrapontos** - volume 5 - n. 1 - p. 09-22 - Itajaí, jan./abr. 2005.

SOUZA, Valdinei Costa. **Impacto do Parfor nas Escolas Públicas do Ensino Fundamental**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e106417, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236106417>. Acesso em: 16/03/2023.

UFMA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia 2007-2009.** São Luis/MA: CCS/CP, 2007.

1. Cf em PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA & GHEDIN (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2ª ed. São Paulo/SP: Cortez Ed, 2002 (p. 12-52). [↑](#footnote-ref-1)
2. **Resolução N° 684/2009-CONSEPE** que regulamenta as atividades de estágio obrigatório e não-obrigatório desenvolvidas como parte do currículo dos cursos de graduação (BRASIL, 2009, p. 01); **Resolução Nº 1191/2014-CONSEPE** que institui o Termo de Compromisso de Estágio; e **Resolução Nº 1674/2017-CONSEPE** que altera a Res. **Nº 1191/2014-CONSEPE**, “[...] dando nova redação ao § 4º do art. 4º, ao inciso V do art. 21, §§ 1º, 2º e 3º do art. 32 e insere os §§ 1º e 2º ao art. 5º” (UFMA, 2017, p. 01). [↑](#footnote-ref-2)
3. **Segundo o PPCLP (UFMA, 2007, p. 19 – 20) o Sub-eixo 01: GESTÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS** “Compreende os referenciais teórico-metodológicos que orientam a gestão democrática do trabalho pedagógico nos sistemas educacionais e na escola [...]”, o qual é composto por sete disciplinas (**Gestão e Organização de Sistemas Educacionais (I e II),** Didática I, Currículo, Política e Planejamento Educacional, Avaliação de Políticas Públicas e Instituições Educacionais e Estatística Aplicada à Educação); e **Sub-eixo 02: FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA,** constituído de doze disciplinas (Didática II, aquelas de Fundamentos Metodológicos (da Alfabetização, de Ensino de Língua Portuguesa, de Ensino de Matemática, de Ensino de Ciências, de Ensino de História, de Ensino de Geografia e Metodologias da Educação Infantil), uma relacionada a identidade e cultura local (Estudos de Arte e Cultura Popular), duas de Educação Inclusiva (Educação Especial e Libras), e a última sobre Informática Aplicada a Educação voltada às bases da formação docente.Nesta direção eledeve “[...] assegurar o domínio dos conteúdos das diferentes áreas que o professor deverá trabalhar na escola, associados às metodologias específicas, de modo a instrumentalizá-lo para efetuar a transposição didática dos conteúdos e saberes científico-culturais, numa abordagem voltada para a aprendizagem crítica [...]” (UFMA, 2007, p. 20)**.** [↑](#footnote-ref-3)
4. As disciplinas do Sub-eixo 3 são: “Metodologia da Pesquisa Educacional, Pesquisa Educacional (I a III), Estágio em Gestão do Trabalho Docente (I e II), Estágio em Docência na Educação Infantil, Estágio em Docência de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Estágio em Formação de Formadores, Estágio em Gestão e Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, Estágio em Gestão de Sistemas Educacionais e Instituições de Ensino Médio e Monografia”. (UFMA, 2007, p.21-22). [↑](#footnote-ref-4)
5. Jargão que revela o ato de mediação da escola para resolver situações momentâneas, deixando o planejamento e a visão estratégica de lago, logo são ações imediatistas e geralmente superficiais para resolver problemas. [↑](#footnote-ref-5)
6. Neste caso, na atividade formativa em curso, ou seja, o Estágio em Docência na Educação Infantil. [↑](#footnote-ref-6)
7. A autora chega a esses achados após concluir a pesquisa realizada na Rede Estadual. [↑](#footnote-ref-7)
8. Só ficamos sabendo ao chegar ao município que as UEI’s só funcionavam pela manhã, o que restringiu ainda mais a atividade de campo do estágio, uma vez que durante as ações do PARFOR os acadêmicos têm responsabilidades formativas durante o dia todo. Sendo assim, tivemos que usar a parte da tarde sempre para ações de reflexão e replanejamento e/ou produção, o que reduziu o tempo efetivo dentro das unidades de ensino-aprendizagem. [↑](#footnote-ref-8)
9. Coletivo de professores Supervisores de Estágio que discutiram e formularam o programa da atividade para o semestre de 2022.1, o qual foi apresentado e desenvolvido, com as devidas adaptações em todos os municípios que possuem turmas do curso de Licenciatura em Pedagogia, ligados ao Campus Bacanga/Dom Delgado – São Luís – UFMA. [↑](#footnote-ref-9)